

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS  
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE  
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

12.

DR. AGOSTON GYÖRGY, KEREKESNÉ NAGY MÁRIA, DR. KUNSÁGI ELEMÉR,  
NAGYNÉ DR. VARGA MARGIT, DR. NAGY JÁNOS, DR. RÓZSA ÉVA ÉS  
DR. OROSZ SÁNDOR:

A IV. OSZTÁLYOS GIMNÁZIUMI TANULÓK KÖRÉBEN VÉGZETT,  
A HAZAFIAS NEVELÉS EREDMÉNYEIT VIZSGÁLÓ FELMÉRÉS  
TAPASZTALATAI

DR. RÓZSA ÉVA:

A PEDAGÓGIAI SZOCIOLÓGIA A GYAKORLÓ PEDAGÓGUS MUNKÁJÁBAN

DR. VECZKÓ JÓZSEF:

A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁT ALAKÍTÓ HATÁSOK  
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA



7

Szerkeszti:

Dr. Agoston György

és

Dr. Duró Lajos

**A IV. OSZTÁLYOS GIMNÁZIUMI TANULÓK KÖRÉBEN  
VÉGZETT, A HAZAFIAS NEVELES EREDMÉNYEIT  
VIZSGÁLÓ FELMÉRÉS TAPASZTALATAI**

DR. ÁGOSTON GYÖRGY, KEREKESNÉ NAGY MÁRIA, DR. KUNSÁGI ELEMÉR,  
NAGYNÉ DR. VARGA MARGIT, DR. NAGY JÁNOS, DR. RÓZSA ÉVA ÉS  
DR. OROSZ SÁNDOR



A vizsgálatba 177 szegedi és Csongrád megyei valamint 26 pécsi gimnáziumi tanulót vontunk be. A felmérést 1967 őszén végeztük. A mellékletben közölt kérdésekre adott válaszok és a tanulókkal folytatott beszélgetések alapján összegyűlt anyagot a következő szempontok szerint elemeztük:

1. A tanulók hazafias eszményképei
2. A szocialista hazafiság irodalmi és történelmi forrásai
3. Tájélmény és hazafiság
4. Állampolgári ismeretek
5. Szocialista hazafiság — proletárinternacionalizmus
6. Hogyan tükröződik a tanulók patriotizmusa életcéljaik megfogalmazásában

A kérdőív természetesen sok egyéb szempont szerinti elemzést is lehetővé tesz, erre azonban most nem vállalkozunk.

### **1. A tanulók hazafias eszményképei**

E probléma megközelítését a kérdőív 1. és 2. kérdése szolgálta, amennyiben azokat a személyeket kellett felsorolniuk a tanulóknak, akiket nagy hazafiaknak tartanak, és akik iránt a legnagyobb megbecsülést érzik, illetőleg arról kellett nyilatkozniuk, hogy véleményük szerint élnek-e ma közöttünk nagy hazafiak, van-e lehetőség manapság hazafias tettekre?

A kérdésfeltevés lehetőséget adott arra, hogy az iskolában szerzett ismereteiken kívül egyéb forrásokból (olvasmányaik stb.) nyert tapasztalataikat is megfogalmazhassák.

Szándékosan nem korlátoztuk a megnevezhető személyek számát azért, mert az ember, így a gyermek és ifjú eszményképe is több példakép szimpatikus, követésre méltónak tartott személyiségjegyeiből szintetizálódik, így egy teljességre törekvő felsorolás nyújthat differenciált képet a tanulók eszményeiről. E módszer eredményezi, hogy a tanulók felsorolásában nagy heterogenitás mutatkozik, a statisztikai feldolgozás azonban megbízható, nagyjából teljes, általános képet nyújt a tanulók eszményeiről. Megjegyezzük, hogy statisztikánkban csak azokat a személyeket tüntettük fel, akiknek a neve legalább kétszer szerepelt.

A felsorolt személyeket a következő két szempont szerint csoportosítottuk:

- a) a kor, amelyben a megnevezett személy élt, alkotott;
- b) foglalkozási ág, működési terület, társadalmi funkció.

a)

XVIII. század végéig	XIX. sz.	XX. sz.	Élők
16%	32%	32%	20%

A statisztikai adatok szerint tehát a tanulók a hazafias érzületüket formáló személyeket túlnyomó többségben a közelmúltból és a jelenből választják; ha ugyanis a közelmúltban századunkat értjük csupán, a választott példaképek a ma élőkkel együtt az összes megnevezett példakép 52%-át jelentik; úgy véljük azonban, hogy a XIX. századi példaképek is annyira közeliek és élők, a ma számára is sok pozitív vonást mutatók (lásd a névszerinti felsorolást!), hogy nyugodtan az előbbi kategóriába sorolhatók. Így viszont e kategóriába tartozik a megnevezettek 84%-a.

Globálisan tekintve tehát kielégítő a helyzetkép. A differenciált elemzés azonban egyértelmű feladatként jelöli meg a gimnáziumi történelem- és irodalomtanítás számára, hogy e tárgyak tantervi anyagában az eddigieknél is jelentősebb szerepet kell kapnia a ma és a közelmúlt oktatásának, és erre a feladatra fokozottan fel kell hívni a szaktanárok figyelmét.

b) A megnevezett példaképek foglalkozás, működési terület, társadalmi funkció szerinti megoszlása megnyugtató — mint az alábbi táblázat mutatja —, hiszen a tanulók zömmel munkásmozgalmi hősokeket, történelmi személyeket, írókat, tudósokat vallanak példaképnek.

Írók, költők	Történelmi személyek	Munkásmozgalmi hősokek	Tudósok	Egyéb
26%	29%	31%	9%	5%

Az „Egyéb” kategóriába a megjelölt néhány sportolót és táncdalénekest soroltuk. (A megnevezett táncdalénekesek az utóbbi fesztiválokon feltűnt fiatalok.)

A teljesebb kép megalkotása érdekében betűrendben felsoroljuk a legtöbb szavazatot kapott 20 személy nevét: Ady Endre, Arany János, Dózsa György, Hunyadi János, Hunyadi Mátyás, Jókai Mór, József Attila, Kádár János, Kosuth Lajos, Kun Béla, Móricz Zsigmond, Dr. Münnich Ferenc, Petőfi Sándor, Radnóti Miklós, II. Rákóczi Ferenc, Ságvári Endre, Széchenyi István, Teleki Blanka, Zalka Máté, Zrínyi Miklós.

Az előzőekben kifejtett véleményünket alátámasztják azok a válaszok, amelyekben azt fejtik ki a tanulók, hogy van-e lehetőség manapság hazafias tettekre.

Úgy tűnik ugyanis, hogy a példaképek között megnevezett élő személyek arányszáma (20%) a korábbi időkben származottakhoz mérten alacsony. Ha azonban azt is nézzük, hogy mit minősítenek napjainkban hazafias tetteknek,

milyen embereket tartanak hazafiaknak, a kép megnyugtatóbb, mert a tanulók 58%-a hazafinak tartja azt, aki becsületesen dolgozik, aki munkájával az ország fejlődését szolgálja. Vagyis elég kevés személyt neveznek meg a ma élők közül, mint nagy hazafit, és ezt többnyire indokolják is azzal, hogy csak az utókor igazolhatja, hogy ki volt valóban nagy hazafi, ugyanakkor a hazafiság, a hazafias tettek tartalmát — helyesen — többségükben a becsületes munkában jelölik meg.

Más részről azonban az oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozására hívnak fel a primitív, az irreálisan romantikus tanulói válaszok, (tekintélyes számú: 39%!) vagy azok a megnyilatkozások, amelyek szerint ma nincs lehetőség hazafias tettekre (3%). Ilyenek: „Aki életét áldozza hazájáért.” — „Aki a kémeket leleplezi.” — „Mindenkiben van egy kis hazafiság.” — „Aki a békéért harcol.” — „Aki kiemelkedő tettet hajt végre.” — „Fiatalok előtt kevés a lehetőség hazafias tettekre.”

## 2. A szocialista hazafiság irodalmi és történelmi forrásai

A felmérés tanúsága szerint ezek a források korántsem nevezhetők gazdagoknak.

a) *Az irodalmi források szegényességét a következő adatok mutatják:*

A tanulónként átlagosan felsorolt, hazafias tartalmúnak minősített versek száma 3, az egyéb irodalmi alkotásoké (regény, dráma, stb.) 1,8; a filmeké 2,5. Még ez a gazdagnak semmiképpen sem mondható ismeretanyag is tovább szelektálható, mivel elég tekintélyes számban sorolnak fel a tanulók hazafiasnak egyáltalán nem mondható művet (Petőfi: Szeptember végén, Anyám tyúkjá, Shakespeare: Romeo és Júlia, Othello).

A patriotizmus irodalmi forrásait vizsgálva úgy tűnik, hogy a hazaszeretet fogalma általában meglehetősen határozatlan, homályos a tanulók előtt. Hazafiasnak minősítenek a társadalmi haladással, a békével általánosságban foglalkozó műveket. E megállapításnak ugyanakkor ellene mond, hogy amikor a hazafiság fogalmát kell meghatározniuk (Lásd az utolsó kérdést!), általában hiánytalanul felsorolják az igaz hazafiság legfőbb fogalmi jegyeit.

Ez a tény arra utal, hogy ismereteik nem élők, nem integrálódtak személyiségükben.

Néhány egészen megdöbbentő jelenséget is meg kell említenünk. Nevezetesen: a Himnuszt a tanulóknak mindössze 31%-a, a Szózatot 32%-uk említi. Nem valószínű, hogy a többi nem tanulta, de bizonyára úgy tanították nekik, hogy nem vált élményükké. Ennek oka feltételezhetően az, hogy a pedagógusok egy része az „idealista beállítottság”, a „nacionalista beütés” vádjától vagy egyéb vádaktól félve, elsősorban a művek és költőjük felfogásának „korlátait” mutatja be: így nem válhat élménnyé a vers.

De éppen ilyen sajnálatos tény, hogy József Attila halhatatlan sorai („... édes Hazám, fogadj szívedbe, hadd legyen hűséges fiad”) sem zengenek e fiatalokban: a Hazám c. verset mindössze nyolcan említették meg; hogy Ady Föl-földobott kő c. költeményét is csak 29-en (14%) említik, holott alig másfél hónappal a felmérés előtt foglalkoztak vele (az év eleji ismétlés alkalmával);

hogy ma élő költőktől hazafias tartalmú verseket csak a tanulók 13%-a sorolt fel (az összes felsorolt vers 5%-át teszik ki ezek a művek).

Valamicskét javít a helyzetképen, ha lehetségesnek tartjuk, hogy pl. a Szózat vagy a Himnusz egyik-másik tanuló részére annyira nyilvánvalóan hazafias vers, hogy eszébe sem jutott felsorolni őket. Egy-két esetben határozottan erre kell következtetnünk, pl. amikor az egyik tanuló nem sorolta fel a hazafias versek között a Szózatot, de az „Ubi bene, ibi patria” kozmopolita hitvallással szemben éppen a Szózatból vett idézettel érvel: ebben a tanulóban él ez a vers, még ha elfelejtette is felsorolni a hazafias versek között. Ilyen jelenséget azonban csak kivételképpen tudunk felmutatni a felmérés anyagából.

b) A tanulók patriotizmusának történeti forrásaira közvetlenül egyetlen kérdésre adott válaszaikból következtethetünk: történelmünk sorsfordulójának felsorolását kívánta az A/4. kérdés.

Az először szembeötlő tény, hogy a tanulók jelentős hányada nincs tisztában a sorsforduló fogalmával; így minősíti az egyik (nyilván leány) tanuló „Mária Terézia, az első nőkirály” trónra lépését sorsfordulónak a magyar történelemben; avagy egy másik azt írja: „Szálasi elfoglalja a hatalmat”, nem látván tisztán, hogy Szálasi gyászos szereplése csak egy történelmi folyamat végső eseménye, de a sorsforduló nem ez, hanem a felszabadulás.

Tanulságos bemutatunk a tanulók által leggyakrabban felsorolt történelmi eseményeket:

Esemény	A tanulók hány %-a írja
Honfoglalás	53
Szabadságharc (és bukása)	88
Tanácsköztársaság	66
Felszabadulás	64
1956-os ellenforradalom	28

Komoly fogyatékokra utal a tanulók szemléletében (a történelemtanításban és a családi nevelésben) az a tény, hogy a felszabadulást csak a megkérdezettek 64%-a és nem mindenki tartja történelmünk sorsfordulójának.

Jóllehet csak a tanulók egy elenyésző hányadánál (1,5%) fordul elő, mégsem hagyhatjuk szó nélkül azt az eszmei zűrzavart, amelyre az 1956-os eseménynek mint „forradalomnak” az említése utal. 1956 különben sem sorsforduló.

Amikor a tanulók hazafiságának történelmi forrásairól szólnak, természetesen nem feledkezhetünk meg az általuk megjelölt történelmi példaképekről sem: mint az előzőekben jeleztük, 29%-ban történelmi személyeket jelölnek, és ide sorolandók a munkásmozgalom hősei (31%) is. Ennek számításba vételével javul az általános kép.

Figyelembe kell vennünk további vizsgált tényezőket is, így azt, hogy szülővárosuk, megyéjük bemutatásában milyen súlyt adnak a történelmi emlékeknek, és hogy milyen mértékben vettek részt helytörténeti gyűjtőmunkában. E tényezők elemzésével még behatóbban is foglalkozunk; itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a szülőföld bemutatásakor elég kis százalékban gondolnak történelmi emlékek ismertetésére. Ezek az emlékek is többnyire a régebbi múlthoz fűződnek.



A hazafias érzület elmélyítésében igen jelentős tényező lehet a helytörténeti kutatásokban való részvétel. Vizsgálódásunk tanúsága szerint iskoláink nem eléggé használják ki ezt a lehetőséget: a megkérdezetteknek csupán 31%-a vett részt ilyen munkában, de többnyire még általános iskolás korukban az úttörő mozgalomban szervezett gyűjtőakciók, szakkörök keretében. Nézetünk szerint jó szolgálatot tenne a hazafias nevelésnek, ha a középiskolai KISZ is szervezne hasonló gyűjtőakciót, természetesen a maga sajátosságainak, adottságainak megfelelő formában.

Meg kell jegyezni, hogy az egyes osztályok között igen lényeges eltérések mutatkoznak ebből a szempontból, ami a nevelőmunka különböző színvonalával hozható összefüggésbe.

### 3. Tájélmény és hazafiság

A hazafias érzület egyik jelentős komponense a hazai tájhoz, a szülőföldhöz, a lakóhelyhez való ragaszkodás. Ezért vizsgálni kívántuk, hogy a) mennyire ismerik a tanulók hazánk tájait, milyen érzelmeik, élményeik fűződnek a különböző tájegységekhez, b) mennyire ismerik és szeretik szülőföldjüket, lakóhelyüket, közvetlen környezetüket, c) mennyire ismerik szülőföldjük, közvetlen környezetük jelenlegi gazdasági, társadalmi, kulturális problémáit, milyen mértékben aktív a viszonyuk e problémákhoz. E tényezők felderítését célozta a kérdőív „B” kérdéscsoportja.

a) Hogy mennyire ismerik a tanulók hazánk különböző tájait, az — a felmérés tanulsága szerint — nagyrészt attól függ, hogy milyen mértékben szervez az iskola kirándulásokat. Azokban az osztályokban, amelyekben évenként rendszeresen szerveztek iskolai kirándulásokat, a tanulók többsége legalább 7—8 ismert, látott tájegységet, helységet tud megnevezni. A kirándulásra csak ritkán vitt osztályok tanulói ennél jóval kevesebbet. Minden osztályban akad természetesen néhány tanuló, aki — egyénileg, családdal — sokkal több helyen járt az átlagnál.

Önmagában az a tény még nem sokat jelent, hogy hány helyen járt az országban egy-egy tanuló: fontosabb a patriotizmus szempontjából, hogy érzelmek fűződnek-e a hazai tájhoz. Ezeknek az érzelmeknek a megnyilatkozását vártuk a B/1 kérdés második részétől: „Országunk mely tájait kedveli a legjobban?” Tulajdonképpen az sem fontos, hogy mely tájat kedveli a megkérdezettek többsége, hanem az a döntő, hogy hány tanulónak van egyáltalán tájélménye, érzelmi kötődése valamely hazai tájhoz. Nos, ebből a szempontból egyáltalán nem kedvező a helyzet: a megkérdezett tanulóknak alig a fele ad választ erre a kérdésre. Talán nem mondható ki kategorikusan, hogy aki e kérdésre nem válaszolt, annak nincs tájélménye, de az kétségtelen, hogy nem fűzik mélyebb érzelmi kapcsolatok a hazai tájakhoz.

A helyzetképet tovább rontja az a tény, hogy a választ adók egy részének a tájakhoz fűződő érzelmei sem valami értékesek: többen azért kedvelik a Balatont és Budapestet, mert ott „jól lehet szórakozni, nem kell unatkozni”.

Másik szembetűnő fogyatékoság, hogy aránytalanul kevesen említik meg nagy ipari létesítményeinket, új, szocialista városainkat: ezek a helyek többnyire nem jelentenek maradandó élményt számukra. Ezek nélkül pedig hiányos a tanulók honismerete. És mennyire érezhetnek közösséget a hazával azok, akik-

ben nem tudatosult, mi minden van ebben az országban, milyen változások történtek az elmúlt két évtizedben?

b) Lakóhelyüket, szülőföldjüket általában jól ismerik a tanulók. Többségüknél a szülővárosuk iránti őszinte szeretet és megbecsülés, az eredményei, fejlődése miatti büszkeség is megnyilvánul. Érdekes jelenség, hogy minél kisebb helységben élnek a tanulók, annál jobban ismerik és szeretik lakóhelyüket. A csongrádi diákok többsége ismeri városa minden üzemét, kulturális és társadalmi intézményét, múltját és fejlesztési tervét. A lakóhely bemutatásakor ezekről bőségesen és lelkesen szólnak. Csökkent mértékben tapasztalható ez a hódmezővásárhelyieknél, és még kevésbé a szegedieknél.

Egészében azonban jól ismerik lakóhelyüket, szülővárosukat, becsülik is, szeretik is.

Meglepően gyengén ismerik azonban megyéjüket. Úgy tűnik, hogy a kirándulások szervezői is csak a távolabbi tájak megismertetésére gondolnak, a közelebbi vidékek elkerülik figyelmüket.

A lakóhely, a város, a megye alapos megismerését szolgálja a különféle gyűjtő munkában való részvétel: honismereti szakköri tevékenység, népművészeti tárgyak, a népi kultúra emlékeinek gyűjtése, megőrzése. Az ilyen fajta tevékenység ugyanakkor érzelmileg is nagyon erősen köti a fiatalokat a szülőföldhöz. Sajnos, hogy — mint már korábban jeleztük — meglehetősen kevés tanuló vesz részt ilyen munkában, középiskolás korban pedig alig néhány. Többnyire nem rendszeresen, hanem alkalmyszerűen tevékenykednek ezek is: a Tanácsköztársaság helyi emlékeit gyűjtötték (évfordulók kapcsán) a legtöbben. Jó volna az ilyen lehetőségekkel gyakrabban élni a KISZ-ben is, mert e tevékeny tanulók egész hazafias habitusa sokkal pozitívabb az átlagénál.

Mint örömdetes jelenséget említjük meg, hogy sokan (főleg a lányok) szívesen díszítik otthonukat népi himzésekkel, cserépedényekkel. Úgy tapasztaltuk azonban, hogy a nagyvárosi gimnáziumi tanulókat már nem hatja át oly mértékben a nép élete és kultúrája iránti érdeklődés, mint a kisebb helységeken élő tanulókat. Általában nem sok nyomát találtuk népünk mezőgazdasági és ipari kultúrájának, termelési-gazdálkodási, élet- és gondolkodási módjának a megismerésére irányuló törekvésnek.

c) *Szülőföldjük jelenlegi gazdasági-társadalmi helyzetének ismerete; viszonyuk e problémákhoz.*

Lakóhelyük felszabadulás utáni fejlődését dokumentáló sok adatot soroltak fel a tanulók. Erősen hangsúlyozzák fejlődésünk fő jellemzőjét; a gyors ipari növekedést. Mintegy 80%-uk sorol fel 8—10 és még több, felszabadulás után létesített nagy üzemet. A vizsgálatba bevont tanulók több mint 40 százaléka a legfontosabb változásnak a munkanélküliség megszűntét tekinti. Hasonló arányban szólnak az életszínvonal emelkedéséről. Többen (21%) a változást az autótulajdonosok szaporodásával és a szórakozási lehetőségek növekedésével jellemzik csupán, ami az igények nem egészen helyes irányú fejlődésére is felhívja a figyelmet.

Általánosságban jól ismerik lakóhelyük fejlődését, örömmel, többen egészséges lokálpatrióta büszkeséggel írnak városunk fejlődéséről.

A vártnál kisebb arányban emlegetik (25%) a kulturális és egészségügyi létesítményeket.

Arra a kérdésre, hogy elégedettek-e lakóhelyük fejlődésével, a következőképpen oszlanak meg a válaszok: igen: 43%, részben: 30%, nem: 27%. Nagyon

érdekes azonban, hogy a különböző városokban lakó tanulók válaszai erre a kérdésre — nyilván a tényleges helyi viszonyok miatt — erősen eltérő. Hasonlítsuk össze a 3 Csongrád megyei város tanulóinak a válaszait:

Város	Igen	Részben	Nem
Szeged	56%	38%	6%
Hódmezővásárhely	47%	42%	11%
Csongrád	24%	10%	66%

Az elégedetlenség mögött többnyire urbanizációs igények húzódnak meg. Érthető, hogy a falusias településű Csongrád város diákjai — összehasonlításokat végezve a megye más városainak fejlődésével — igen nagy százalékban elégedetlenek városuk fejlődésével, hiszen Csongrád csupán az utóbbi néhány évben kezdett városias településsé fejlődni. A tanulók többsége a fejlődés tényezőiként a csatornázást, az üzemépítést, modern lakóházak építését, mozi, szórakozóhelyek létrehozását emlegeti, és ezek lassú ütemű továbbfejlesztése miatt elégedetlenkedik; ugyanakkor a zömmel mezőgazdasági foglalkozású Csongrádon alig néhány tanuló szól a mezőgazdaság igen komoly fejlődéséről vagy problémáiról. És ha a problémákat szóba hozzák is, ezek a gépesítés szükségességére vagy az előregedésre mutatnak rá nem egyszer ilyen formában: „Ha az öregek kidőlnék, a TSZ-ekben ki fog dolgozni? — Én biztos nem!”

Ezek a tények arra utalnak, hogy a lakóhely, a szülőföld jelenlegi problémáinak ismerete az érettségi előtt álló fiatalok gondolkodásában nagyon kevéssé jár együtt az e problémák megoldására irányuló konkrét, személyes szándékokkal.

Az e kérdésekre adott válaszok tükrében elég tekintélyes számú diák magatartása, beállítottsága így fest: „Tisztán látom városom problémáit. Ezeket oldják meg mások, a hivatalos szervek. Nekem nincs közöm hozzá, megyek a magam boldogulása útján.”

Ezt a megállapítást támasztja alá az a tény is, hogy erre a kérdésre: „Mit tenne, ha fontos vezető funkcióba, pl. a megyei tanács elnökének választanák meg?” — elég tekintélyes számú tanuló (pl. a hódmezővásárhelyi gimnázium egyik osztályának csaknem fele) csak azt válaszolja, hogy több szórakozóhelyet létesítené az ifjúságnak. Ezeknél az ifjagnál hiányzik a patriotizmusnak legközvetlenebb, legkonkrétabb tényezője: az a belátás, hogy a közvetlen környezet fejlődése is minden polgár becsületes munkájának együttes gyümölcse, és hiányzik ennek a munkának, az e munkával nem egyszer együtt járó lemondásnak, áldozatnak a vállalása.

Szerencsére a többség álláspontja ennél sokkal egészségesebb: a megkérdezettek 70%-a a lakáshiány megszüntetésére, egészségügyi, kulturális intézmények, ipari üzemek létesítésére, útépitésre, a falu és a város közötti különbség eltüntetésére tenne intézkedéseket.

E problémakör összegezéséeként megállapítható, hogy a tanulók többsége reálisan látja lakóhelye legfőbb gazdasági-társadalmi problémáit, e problémák megoldására vonatkozó elképzeléseik pozitívan értékelhetők, de nem hagyható

szó nélkül néhány nagyon negatív jelenség: egoizmus, közöny a köz problémái iránt, az a beállítottság, hogy sokan csak igényeket támasztanak a társadalommal szemben, de kötelezettségek vállalására nem gondolnak.

#### 4. Állampolgári ismeretek

E címmel a kérdőív „C” kérdőcsoportja foglalható össze. Elöljáróban megállapítható, hogy a szükségesnél sokkal szegényebbek ezek az ismeretek. Érettségi előtt álló, immáron nagykorú fiataloktól sokkal többet várunk; s mert szegényesek ezek az ismeretek: a jövőben sokkal többet kell nyújtani e tekintetben.

A Magyar Népköztársaság címere 5 fő elemének valamelyikét (vörös csillag, vörös és nemzeti színű szalaggal átfont búzakoszorú, három színű pajzs, világoskék mező, a vörös csillagból a címerre szórt sugarak) csak 24%-ban értelmezik helyesen, és ebben nincs lényeges eltérés egyetlen vizsgált iskola tanulói között sem. Olyan tanuló nem akadt, aki mind az 5 szimbólumot helyesen értelmezte volna.

Nem érdektelen a válaszokat táblázatba foglalnunk.

Szimbólumok	Helyes	Helytelen
	válaszok	
1. Vörös Csillag	38%	62%
2. Vörös és nemzeti színű szalaggal átfont búzakoszorú	18%	82%
3. Három színű pajzs	22%	78%
4. Világoskék mező	43%	57%
5. Vörös csillagból a címerre szórt sugarak	1%	99%

Elemzésre bizonyára nincs szükség, annyira beszédes számok ezek!

Az országgyűlés funkcióját sem látják elég világosan: a válaszok 45 százaléka említi a törvényhozást, 27 százaléka a „legfontosabb ügyek nyilvántartását”, a többi válasz bizonytalan, zavaros, rossz. Elég szép számmal az országgyűlés funkciójának tulajdonítják a tanulók a képviselők megválasztását, és sokan semmit sem írnak.

Az állampolgári jogok és köteleességek ismerete sem mutat kielégítő eredményt.

	Helyes	Helytelen
	válasz	
Köteleességek	38%	62%
Jogok	41%	59%

Megnyugtatóbb válaszokat kaptunk a katonai szolgálatra vonatkozó kérdésre: csaknem 90 százalék szükségesnek tartja. Egy-egy tanuló általában több érvet is felsorol szükségességére. Az indokok között dominál a haza védelme (43%), a béke megőrzése, az imperializmus megfékezése (15%); sokan emlegetik nevelő funkcióját (36%), többen eléggé naivan („A férfiaknak nem árt”) magyarázzák funkcióját. Akik szükségtelennek tartják, többnyire zavaros, ellentmondásos érveket hoznak fel. Emlegetik azt is, hogy sokba kerül, néhányan arról szólnak, hogy az élet legszebb éveit veszi el, s akadt ilyen indok is: „Vannak itt idegen (szovjet) katonák, védjék meg azok a hazát.”

Égető társadalmi és gazdasági problémáinkat nem ismerik kielégítően. Részint nem tudják megkülönböztetni a társadalmi és a gazdasági problémákat: (ezek persze sokszor nem is különíthetők el határozottan), részint csupán helyi problémákat látnak, illetőleg nem „társadalmi szinten” látják a problémákat: az a legégetőbb a számukra, ami közvetlenül őket érinti.

Minden osztályban említett problémák:

Érettségizettek elhelyezkedése	46%
Továbbtanulás	28%
Generációs ellentét	10%
Lakáshelyzet	29%
Protekción	22%

(A % értékek azt jelentik, hogy a tanulók hányad része említi a problémát; egy tanuló általában többet is jelöl, az összeg azért magasabb 100-nál).

Gazdasági problémák:

Folyamatos áruellátás hiánya	19%
Szakemberhiány, elöregedés a mezőgazdaságban	18%
Termelőszövetkezetek fejlesztése	17%
Alacsony keresetek a mezőgazdaságban	12%

A többi problémát a tanulók egy-egy csoportja, néha csak egyetlen tanuló említi.

Extrém esetek: „Társadalmi probléma az antiszemitizmus” (egyetlen tanuló). — „Idegen katonaság az országban.” — „Mikor lesz az ország semleges állam?” — „Rossz a forint, nem ér semmit.” — „Nem látunk tisztán gazdasági kérdésekben, vezetőink sem.”

Összesítve megállapítható, hogy sok a hiányosság, a zűrzavar, a primitív nézet az állampolgári jogokat, köteleességeket, társadalmi és gazdasági problémákat illetően. Így is mondhatnánk: az életbe kilépő gimnazisták patriotizmusában nagyon labilisak azok a tényezők, amelyek hazánk, társadalmunk mindennapjaival vannak összefüggésben.

## 5. Szocialista hazafiság — internacionalizmus

Ezt a tényezőt a „D” kérdéscsoportra adott válaszok alapján vizsgáltuk.

a) Megkérdeztük a tanulóktól, mi a véleményük arról, hogy a fejlett kapitalista országokban az emberek jobban élnek, mint nálunk. A tanulók 53%-ának

egyértelműen az a válasza, hogy ez nem igaz. Ezek a tanulók így érvelnek: „Csak a kizsákmányolóknak jobb az életük.” — „Csak azoknak jobb, akiknek állandó munkájuk van, de igen sok a munkanélküli.” — „Csak látszatra jobb az élet, mert magasabbak a jövedelmek, de nincsenek társadalmi juttatások (üdülés, SZTK stb.).” — „A sztrájkok világosan jelzik, hogy nem lehet jó az élet.” — Ilyen naiv érveléssel találkozunk: „Nem lehet ott magasabb az élet-színvonal, mert ott még nem érték el a szocializmust.”

A tanulók 47%-a tartja helytállónak azt a köztudatban élő megállapítást, hogy a fejlett tőkés országokban magasabb az életszínvonal, mint nálunk. Ennek magyarázatára sokan reális érveket hoznak fel: „Gazdagabb nyersanyag-lelőhelyekkel rendelkeznek.” — „Némely országban hosszú idő óta nem volt háború, nem pusztult el annyi érték.” — „Ezeknek az országoknak a gazdasága magasabb szintről indult a mienknél, de a mi fejlődésünk gyorsabb ütemű. Belátható időn belül utolérjük őket.” — „Igaz, hogy ott magasabb az életszínvonal, de nálunk nincsenek nagy különbségek.” — „Ott korszerűbben termelnek, munkaidő alatt nem lógnak az emberek.” — „A nagyobb gazdagság más népek kifosztásából, a gyarmatokról származott.”

Természetesen itt is akadnak naiv magyarázatok: „Magyarország kis ország, szükségszerűen szegény.” — „Azokban az országokban nem nehéz az elhelyezkedés.” És találkozunk néhány kétes értékű, vagy egyértelműen negatív válasszal is: „Nem jártam ott, nem tudom, mi a helyzet.” — „Ott más az államrendezés.” — 8 tanuló egyáltalán nem nyilatkozott.

Az „Ubi bene, ibi patria” igazságát mindössze 3% fogadja el, ezeknek csaknem fele is csupán a századunk elején kivándoroltak helyzetére utalva. Elenyészően kevés tehát azoknak a száma, akik ezt a „kozmodopolita hitvallást” akceptálják. Ezek ilyenféleképpen érvelnek: „Az az igazi haza, ahol törődnek az emberekkel, ahol jól érzik magukat.” — „Egy élete van az embernek, ott szeretné leélni, ahol a legkönnyebb.”

A megkérdezettek 97%-a tehát elutasítja a kozmopolitizmus álláspontját. Jellemzőbb érveiket idézzük: „Hazát nem azon az alapon választunk, hogy hogyan megy dolgunk.” — „Küzdeni kell a jobb életért, nem válogatni.” — „Aki ezt vallja, az mások kárára akar élni.” — Többen versidézzel, közmondással érvelnek: „Hass, alkoss, gyarapíts!” — „Bölcsöd az s majdan sírod is...” — „Szívet cserél, aki hazát cserél.” — „Mindenütt jó, de legjobb otthon.”

Örvendetesen pozitív tehát a megkérdezett tanulók álláspontja a kozmopolitizmussal szemben. A tevőleges hazafiságot állítják szembe vele. — Nem nevezhetjük azonban problémamentesnek ezt a patriotizmust, ha más tényezőket is figyelembe veszünk, pl. azt, hogy lakóhelyük, közvetlen „életterük” problémáinak megoldásáról szólván jóval nagyobb arányban találkozunk negatív megnyilatkozásokkal, mint itt.

b) A szocialista hazafiság egyik tényezője a szomszéd népekhez való viszony is. E szempontból is jó összképet nyújtanak a tanulói válaszok: Mindössze 11% nem tartja kielégítőnek a szomszédos országokkal a viszonyunkat, a többi egyértelműen jónak minősíti. E kapcsolatokban elsősorban a KGST funkcióját emelik ki, illetve Ausztria vonatkozásában a békés egymás mellettélést. Érdemes áttekintenünk azt a kimutatást, amely feltünteti, hogy a tanulók megítélése szerint mely szomszédos országgal legjobb a kapcsolatunk:

Ausztria	Jugoszlávia	Románia	Szovjetunió	Csehszlovákia
8%	17%	12%	44%	19%

Problematicusnak szinte kizárólag a Romániához fűződő viszonyunkat minősítették a tanulók. Indokaik vegyesen reálisak és naivak: „Helytelen nemzetiségi politika.” — „Nem szeretik a magyarokat.” — „Nem vendégszerető nép.”

c) A más népekhez való viszonyt nagyon pozitívan befolyásolhatja a levelezés: a megbecsülés, a tisztelet, a szeretet érzelmeit válthatja ki irántuk. Vizsgálatunk pozitív képet mutat: a negyedikes gimnáziumi tanulók 78%-a tart fenn külföldi levelező kapcsolatokat. Közöttük szép számmal találhatók, akiknek több országban is vannak levelező partnereik. Az összes levelező kapcsolat 72%-a szocialista országokhoz, zömmel a Szovjetunióhoz és az NDK-hoz fűződik. A kapitalista országokba levelező tanulók többségének a szocialista államokban is vannak levelező társaik.

E számok tükrében egészségesnek mondható a tanulók levelezési kapcsolata; a tartalmi vonatkozásokról, motívumokról nem állt módunkban érdeklődni.

d) Egyik kérdésünk direkt módon a Szovjetunióhoz fűződő kapcsolatainkról kért véleményt, mégpedig a felmérés időpontja előtt néhány héttel megújított magyar—szovjet barátsági és kölcsönös segítségnyújtási szerződés jelentőségéről érdeklődve.

Mindössze 2,5 százalékuk vélekedik úgy, hogy ennek a szerződésnek nincs értelme, jelentősége, 3,5 százalékuk nem válaszolt. Az összes megkérdezett tanuló 94%-a tehát jelentősnek tartja. Indokaik között 24%-ban a gazdasági, politikai, katonai és kulturális kapcsolatok együttesen szerepelnek, 27%-ban egyoldalúan a gazdasági vagy a kulturális kapcsolatokat emlegetik, a többi ilyen általánosságokat ír: „A béke ügyét szolgálja.” — „Erősíti a két ország barátságát.” — „A szocializmus és a kommunizmus felépítését segíti.”

e) Két kérdéssel arról érdeklődtünk, milyen értesüléseik vannak a tanulóknak arról, hogy milyen híre van hazánknak a nagyvilágban. Az egyik kérdés a külföldön ismert találmányok, termékek, a másik a magyar írók irodalmi alkotásainak felsorolását kívánta.

Általában meglehetősen tájékozottnak találtuk a tanulókat, még ha a válaszok között szép számmal akadt bizonytalan vagy helytelen is. A válaszok többsége azt jelzi, hogy egészséges büszkeség tölti el a tanulókat ipari—mezőgazdasági termékeink, tudományos eredményeink és irodalmunk, kultúránk külföldi hírneve miatt.

## 6. Hogyan tükröződik a tanulók patriotizmusa életcéljaik megfogalmazásában?

A korábban megfogalmazott megállapításunkat, azt ugyanis, hogy a tanulók csak a közvetlen környezetükkel, személyüket érintő problémákkal fog-

lalkoznak, többségükben megerősítik az életcéllal kapcsolatos megnyilatkozások is.

A 18 éves fiatalok társadalmi helyzete pedig megköveteli, életkori sajátosságaik lehetővé is teszik, hogy életcélt fogalmazzanak maguknak. Az iskolai oktató-nevelő munka is hivatott lenne a fiataloknak fokozottabb segítséget nyújtani életcéljuk határozott kitűzésében.

Ennek ellenére az eredmények nem túl kedvezőek, mert arról vallanak, hogy sok tanulóban még tulajdonképpen egyáltalán nem tudatosult semmiféle határozott perspektíva. A közvetlen jövő érdekli őket, arra összpontosítják figyelmüket és energiájukat: sikeres érettségi (11,3%), egyetemi felvétel (7,4%).

Néhányukban már kialakult a perspektíva, az egyéni boldogság kielégítésének terve is: jó állás, szép lakás, autó, boldog családi élet (lányok jelentős százalékánál 2—3 gyermek!), szép otthon, stb.

Bár valamennyi kérdésünk a hazafisággal volt kapcsolatos, ami meghatározóan közösségi tartalmú (és a tanulók ezt a közösségi tartalmat ki is fejtik hiánytalanul az igazi hazafiság fogalmának meghatározásában), mégis életcélként azt tűzik ki, hogy sportsikereket érjenek el, hogy szüleik megfelelően támogatassák, hogy sokat olvashassanak, művelődhessenek, hogy külföldön utazgatva sok élményt szerezhessenek, hogy választott hivatásukat gyakorolhassák és békés otthonban boldog családi életet élhessenek.

Ezek a célok igen értékesek, tiszteletre méltóak, de semmi fiatalos lelkesedés és romantika, „világmegváltó rugaszkodás” nincs bennük. Minden osztályból egy-két tanuló jelöli csak az „újat-alkotást”, a „felfedezést”, a „kutatómunkát” életcéljának.

A tanulók 35%-a fogalmazza meg tudatosan azt a törekvést, hogy hasznosan akar választott szakmájában tevékenykedni.

A választott szakmában tevékenykedni, a választott hivatást gyakorolni társadalmilag is hasznos, de ez nem tudatosult a tanulóknál. Csak az egyéni aspektusát érzékelik; amire kedvük, tehetségük van, abban szeretnének tevékenykedni.

Azok a tanulók, akik életcéljukat az előbb jellemzett módon fogalmazták meg, kiválóan ismerik az igaz hazafiság egyes ismérveit, lényeges jegyeit.

Ha összevetjük az életcélokat és a hazafiság meghatározásában szereplő motívumokat, jelentős különbségeket észlelhetünk.

A tanulók elsajátították a hazafiság fogalmát, tudják, melyek e fogalom lényeges összetevői, ismerik elméletben, milyennek kell lennie az igazi hazafinak. Ez azonban nem elegendő! Meggyőződésé kell formálni a tanulóknál ezeket az ismereteket, gazdag élményanyaggal, pozitív érzelmekkel kell átszőni. Ezen túlmenően a hazafiságra rá kell vezetnünk a tanulókat: a hazafiként élés, tevékenykedés lehetőségeire. Ebben irányítanunk kell a tanulókat, ez az iskola feladata, mert a hazafiságról szerzett gazdag ismeretanyagot még nem mindig tudják beépíteni ezek a fiatalok saját életükbe, saját boldogulásuk távlati képébe.



A tanuló neve:

A III. osztályok évvégi tanulmányi átlaga. Ha az átlag 4,0 alatt van sorolja fel, mely tantárgyakból van 5-ös vagy 4-es érdemjegye?

Szüleinél vagy kollégiumban lakik-e?

Az ifjúsági szervezetben milyen tisztségei voltak?

Milyen pályára készül?

Apja iskolai végzettsége (alsó—közép—felsőfokú) és foglalkozása?

Anyja iskolai végzettsége (alsó—közép—felsőfokú) és foglalkozása?

A családban élő gyermekek száma?

A lakószobák száma?

A család havi összjövedelme (kb)?

A. 1. Tanult, olvasott, hallott nagy magyar hazafiakról. Sorolja fel azokat, akik iránt a legnagyobb megbecsülést, szeretet érzi. Választhatja őket bármely foglalkozási ágból, bármely korból. Lehetnek tehát élők és holtak is.

2. Mit gondol, élnek-e közöttünk nagy hazafiak? Van-e lehetőség manapság hazafias tettekre?

3. Sorolja fel azokat a) hazafias verseket, b) egyéb irodalmi alkotásokat, c) filmeket, melyeket jól ismer és amelyek a legnagyobb élményt jelentették.

4. Soroljon fel néhány olyan történelmi eseményt, amely a magyar nép történetében sorsfordulót jelentett.

B. 1. Magyarország mely tájain járt? Országunk mely tájait kedveli a legjobb? Miért? Hova szeretne eljutni?

2. Képzeld el, hogy külföldinek pl. nyugati turistának kell bemutatnia lakóhelyét és megyéjét! Írja le röviden mit mondana neki.

3. Milyen történelmi, irodalmi, művészeti emlékek találhatók városában, megyéjében? Melyiket értékeli, tiszteli a legjobban? Miért?

4. Részt vett-e olyan akcióban, amelyben történelmi emléket, népköltészeti kincset, népművészeti tárgyat, alkotást kutattak fel, a népi kultúra emlékeit gyűjtötték? Milyen anyagot gyűjtöttek, hogyan hasznosították?

5. Jellemezze lakóhelye és megyéje felszabadulás utáni fejlődését! (Milyen új üzemek, kulturális intézmények, lakótelepek, stb. létesültek, hogyan változott az emberek élete. Melyek azok az alkotások, létesítmények, amelyeket látott, melyek tették a legnagyobb hatást magára?)

6. Elégedett-e lakóhelye, megyéje helyzetével, fejlődésével? Mit tenne, ha fontos vezető funkcióba pl. megyei tanács elnökének választanák meg?

C. 1. Fejtse ki, mit szimbolizál Népköztársaságunk címere.

2. Mi a Magyar Országgyűlés szerepe? Sorolja fel az állampolgárok legfontosabb jogait és kötelességeit!

3. Véleménye szerint melyek legégetőbb társadalmi problémáink?

4. Minden magyar fiatalnak katonai szolgálatot kell teljesíteni. Véleménye szerint miért van erre szükség?

D. 1. Manapság sokat hall arról, hogy a fejlett tőkés országokban jobban élnek az emberek (magasabb életszínvonal), mint hazánkban. Mi a véleménye erről?

2. A közmondásokról, szólásokról azt tartják, hogy évszázados tapasztalatokat, igazságokat fogalmaznak meg tömör formában. Régóta ismert latin mondás „Ubi bene, ibi patria”. Magyarul: Ahol jól megy dolgom, ott a hazám. Mi a véleménye erről a mondásról?

3. Milyennek látja hazánk és a szomszédos országok viszonyát?

4. Mely országokban vannak levelező partnerei?

5. Tud róla, hogy nem régen megújították a magyar—szovjet barátsági és kölcsönös segítségnyújtási szerződést. Mi a jelentősége annak, hogy a szerződést újabb húsz évre meghosszabbították?

6. Milyen magyar találmányokat és termékeket ismer, amelyek az utóbbi 20 évben készültek és nemzetközi hírnévre tettek szert?
7. Tudomása szerint kik azok a magyar költők és írók akiknek műveit külföldön is ismerik?
8. Foglalja össze néhány mondatban élete céljait!
9. Véleménye szerint mi az igazi hazafiság?

## ОПЫТЫ ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ ЧЕТВЁРТОГО КЛАССА

Д-р Агоштон Дёрдь, Керекешне Надь Мария, Д-р Куншаги Элемер,  
Надьне Д-р Варга Маргит, Д-р Надь Янош, Д-р Рожа Ева, Д-р Орос Шандор

Авторы изучили патриотизм выпускников гимназии. Они проанализировали ответы со следующих точек зрения:

1. Патриотические идеалы учащихся,
2. Литературные и исторические источники социалистического патриотизма,
3. Патриотическое восприятие природы,
4. Знания в области государственного и общественного устройства родины,
6. Как отражается патриотизм учащихся в их жизненных целях.

На основе анализа авторы указали на некоторые конкретные задачи воспитания.

DR. GYÖRGY ÁGOSTON, MÁRIA KERÉKES, DR. ELEMÉR KUNSÁGI, DR. MARGIT NAGY, DR. JÁNOS NAGY, DR. ÉVA RÓZSA, DR. SÁNDOR OROSZ:

### ERFAHRUNGEN ÜBER DIE ERGEBNISSE DER ERZIEHUNG ZUM PATRIOTISMUS UNTER DEN SCHÜLERN DER VIERTEN GYMNASIALKLASSE

Es wurde der Patriotismus von Schülern der letzten Gymnasialklasse durch Fragebogen untersucht. Die Ergebnisse wurden von den folgenden Aspekten analysiert:

1. Patriotische Vorbilder der Schüler
2. Literarische und historische Quellen der Vaterlandsliebe der Schüler
3. Landschaftserlebnis als Grund der Vaterlandsliebe
4. Staatsbürgerliche Kenntnisse der Schüler
5. Sozialistischer Patriotismus und Proletarinternationalismus
6. Zusammenhang zwischen dem Patriotismus und den Lebenszwecke der Schüler.

Auf Grund der Analyse wurden einige erzieherische Aufgaben beschrieben.

EXPÉRIENCES DES ENQUÊTES CONCERNANT LES RÉSULTATS DE  
L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE, FAITES PARMI LES ÉLÈVES DES CLASSES  
TERMINALES DU LYCÉE

PAR MM GYÖRGY AGOSTON, ELEMÉR KUNSÁGI, JÁNOS NAGY, SÁNDOR  
OROSZ, MNES MÁRIA KEREKES NAGY, MARGIT NAGY VARGA, ÉVA RÓZSA

Les auteurs ont examiné par des questionnaires les sentiments patriotiques des élèves des classes terminales. Les réponses obtenues ont été analysées des points de vue suivants:

1. Idéaux patriotiques des élèves.
2. Sources littéraires et historiques du patriotisme socialiste,
3. Influence du paysage sur le patriotisme,
4. Connaissances civiques,
5. Patriotisme socialiste — internationalisme prolétaire,
6. Patriotisme des élèves reflété par leur but de vie.

Sur la base de l'analyse faite, les auteurs ont indiqué quelques devoirs concrets pédagogiques.

**A PEDAGÓGIAI SZOCIOLÓGIA  
A GYAKORLÓ PEDAGÓGUS MUNKÁJÁBAN**

**(Levelező pedagógia szakos hallgatóink munkái alapján)**

**DR. RÓZSA ÉVA**  
tanársegéd

Az utóbbi években egyre fokozódik az érdeklődés a pedagógiai szociológia iránt, melynek feladata a személyiség kialakulására, nevelésére ható szociológiai jelenségek megismerése és az ebből fakadó konzekvenciák tudatos pedagógiai felhasználása. A pedagógiai valóság egyre mélyrehatóbb, elemzőbb megismerése elengedhetetlenül szükséges pedagógiai munkánk megjavításához, színvonalának emeléséhez. A pedagógiai szociológiát úgy kell tekinteni, mint a pedagógiai valóság megismerésének egyik — de semmi esetre sem egyedüli — eszközét. Munkánkat akkor tudjuk valóban javítani, ha a nevelési helyzetek megismerése, „felmérése” után levonjuk a pedagógiai következtetéseket, megkeressük azokat a feladatokat amelyek újabb ismereteink alapján az oktatás, illetve a nevelés számára adódnak. Tulajdonképpen így lesz a szociológiai vizsgálódás a pedagógiai munka fontos eszköze, így lesz a pedagógiai szociológia az oktatás és a nevelés szerves része.

Ezek a kérdések egyre inkább érdeklik és foglalkoztatják a kutatók mellett a gyakorló pedagógusokat is, hiszen a pedagógiai szociológia fontos szerepet tölthet be a gyakorló pedagógus munkájában. Éppen ezért öröndetes, hogy a pedagógia szakos levelező hallgatók képzésében — egy félévben — helyet kapott a pedagógiai szociológia. A rendelkezésre álló, viszonylag kevés hozzáférhető magyar nyelvű irodalom mellett a hallgatók konzultációs előadásokon ismerik meg az elmélet alapvető kérdéseit, a kutatás fő területeit, módszereit, az egyes módszerek lehetőségeit és korlátait. Véleményünk szerint azonban az elméleti képzés nem lehet elég eredményes, különösen egy ilyen gyakorlati jelentőségű tudomány esetében, ha a hallgatók nem ismerik meg a gyakorlati munkát. Ezért, bár nem tettük kötelezővé, arra kértük hallgatóinkat, hogy lehetőségeikhez képest végezzenek szociológiai vizsgálódást valamely őket érdeklő területen, készítsenek ezekről feljegyzéseket és számoljanak be erről a kollokviumon. Ezzel nemcsak az volt a célunk, hogy egy kis betekintést nyerjenek a vizsgálati módszerek gyakorlati kivitelébe, hanem elsősorban az, hogy a vizsgálat eredményeit a szerzett elméleti ismeretek alapján önállóan értékeljék, állapítsák meg elemzésük eredményei alapján a további pedagógiai feladatokat. Úgy véltük, hogy ha mindezt a kollokviumon megbeszéljük, alkalmunk nyílik a problémák, vitás kérdések, esetleges helytelen következtetések tisztázására is. Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy ez a munka igen hasznos mind a hallgatók, mind a pedagógiai szociológia oktatása szempontjából. Mint említettük, ezt a feladatot csak kértük a hallgatóktól, ennek ellenére kivétel nélkül valamennyi hallgató végzett valamiféle vizsgálatot; nagy részük igen lelkiismeretes, körültekintő elemzéssel állapította meg pedagógiai tenni-  
valóit.

Különösen érdekes és mind a gyakorló pedagógus, mind az elméleti képzés számára hasznos tapasztalatok származtak levelező hallgatóink pedagógiai szociológiai tárgyú szakdolgozataiból.

Hallgatóink érdeklődési körének, munkaterületének megfelelően a szakdolgozatok témaköre meglehetősen széles volt. Foglalkoztak egyetlen osztály tanulóit érintő pedagógiai szociológiai vizsgálatokkal, például az osztály társas kapcsolatainak vizsgálata alapján az osztály közösségi rétegződésével. Vizsgálták egy-egy különösen „problematicus” esetben a gyermekek helyzetét a családban, ennek alapján a család és iskola kapcsolatát. Érdekes volt egy-egy pozitív vagy negatív értelemben „kiugró” teljesítményt, magatartást mutató osztály pedagógiai szociológiai vizsgálata, amely segített fényt deríteni az indító okokra és segített megtalálni a célravezető pedagógiai eljárást is. A vizsgálatok nagyobb része azonban vagy több azonos életkorú osztályban folyt — lehetőséget adva az összehasonlításra — vagy szélesebb körben, különböző iskola-típusok különböző életkorú tanulóira vonatkozott. Valamennyi vizsgálat helyi problémákból, adottságokból indult ki, de az elemzések alapján levont következtetések nemcsak a sajátos helyi pedagógiai feladatok megállapítását tették lehetővé, hanem a legtöbb esetben értékes anyagot szolgáltatott általános pedagógiai kérdések és feladatok tisztázásához vagy azok jelentőségének hangsúlyozásához.

Érdekes volt számunkra az azonos témájú szakdolgozatok anyagának összehasonlítása. Például „A pályaválasztás motivációi” c. dolgozatok, amelyek különböző társadalmi összetételű és társadalmi igényű városokban, járásokban vizsgálták a családnak, az iskolának, a tájékoztatásnak, a pályák ismeretének, a munkalehetőségeknek a 14 illetve 18 évesek pályaválasztására gyakorolt hatását, szép példái annak, hogy azonos cél mellett a szociológiai tényezőktől függően mennyire mások a pedagógiai feladatok, helyesebben mennyire más ezeknek a feladatoknak a fontossági sorrendje. Az egyik vizsgálat eredményei szerint adott esetben legfontosabbnak tűnt a szülők tájékoztatása, felvilágosítása, egyrészt gyermekeik érdeklődését, képességeit, hajlamait, másrészt az adott munkalehetőségeket illetően. Ebben az esetben a tanulók vagy realitásban tudták felmérni saját helyzetüket, vagy spontán érdeklődésük mutatott egészségesebb pályaválasztást, mindenesetre a szülők és gyermekek „pályaválasztási elmentésében” feltétlenül segítenie kellett az iskolának. Egy másik vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok legfontosabb feladata, hogy a helyi — elég változatos — munkalehetőségek szerveivel szorosabb kapcsolatot teremtsenek mind a társadalmi szükséglet kielégítése, mind a tanulók helyes pályaválasztása érdekében. Minden ilyenirányú vizsgálat rámutatott arra, hogy a pedagógusra fontos és felelősségteljes feladat hárul a pályaválasztási tanácsadással. Sokszor a pedagógusok azért nem tudják kellő lelkiismeretességgel megoldani feladatukat, mert ha a társadalmi szükségletekről, munkalehetőségekről eléggé tájékozódtak is, nem ismerik az egyes pályák előnyeit, nehézségeit, követelményeit.

Ugyancsak érdekes összehasonlításra adtak lehetőséget azok a dolgozatok, amelyek a környezet hatását vizsgálták a tanulók teljesítményeire, érdeklődésének, kulturális igényének alakulására. Sok esetben már az indíték is érdekes volt, amelynek hatására a szakdolgozat készítői a témát választották. Hadd említsek egy példát ezzel a témaválasztással kapcsolatban. Ez mindjárt azt is szépen példázza, hogy egy olyan probléma megoldásában, amely látszólag teljesen didaktikai jellegű (és semmi kapcsolata nincs a pedagógiai szociológiával), milyen segítséget nyújthat a pedagógiai szociológia.

Az egyik levelező hallgató (Dobcsányi Ferencné, Szeged) harmadik éve tanított magyart két párhuzamos általános iskolai osztályban. Harmadik éve ta-

pasztalta azt, hogy az egyik osztályban aktívak az irodalom órák, a tanulókat sikerül „irodalmi élményben részesíteni”, míg a másik osztályban minden próbálkozása kudarcot vall. A két osztály tanulmányi eredménye, magatartása, társadalmi összetétele lényeges eltérést nem mutatott. Miután a tanár szinte összes didaktikai tapasztalatait latbavetette, kezdett arra gyanakodni, hogy valami külső tényezőben keresse sikertelensége okát. (Meg kell említenünk, hogy személyes „emberi kapcsolata” mindkét osztállyal jó volt.) Ekkor kezdett a szociológiai vizsgálatokhoz. Kiderült, hogy az egyik osztályban a túlnyomóan diplomás értelmiségi szülők gyermekeinek annyi rendszeres külön-órájuk van (nyelv, zene, sport), hogy egyszerűen nem marad idejük az olvasásra, annak ellenére, hogy a legtöbb helyen a szülőknek jelentős magánkönyvtára van, és a gyermekek is gyakran kapnak ajándékba könyvet. Sajnos a szülőkkel is nehéz megértetni, hogy az emberré váláshoz, a személyiség kialakulásához az irodalmi élmény legalább annyira hozzá tartozik, mint a négy-ötfele külön-óra. (Még sajnálatosabb, hogy — bár adatok nem állnak rendelkezésünkre, tapasztalataink szerint — ez a jelenség sem elszigetelt, nem sajátos helyi jellegű.)

Több dolgozat vizsgálta — mint említettük — egy-egy osztály társas kapcsolatait, illetve ezek alakulását. Ezek a vizsgálatok elsősorban az osztályfőnök nevelőmunkájához kívántak segítséget nyújtani, tehát mindig konkrét nevelési problémából indultak ki. Például egyik esetben két 6. osztályt egyesített az iskola 7.-ben. Nagyon nehéz volt — számos sajátos helyi nehézség miatt — az új osztályt közösséggé kovácsolni. Egy segítséget jelentett az osztályfőnöknek a 7.-ben végzett szociológiai vizsgálat, ugyanis több olyan tényezőre hívta fel figyelmét, amely a még oly bizalmas tanár—diák viszonyban is rejtve maradt volna előtte, vagy legalább is jóval hosszabb idő alatt jutott volna tudomására. Az első vizsgálat segítségével tehát bizonyos feladatokat tűzött ki maga elé és a 8.-ban megismételt vizsgálat pedagógiai munkájának eredményét, a gyermekek „közösségi szintjében” mutatkozó fejlődést tükrözte.

Egy másik esetben az osztályfőnök szerint az osztály sajátos társas-kapcsolatait az osztályba járó cigány tanulók befolyásolták. Itt is segítséget nyújtott a pedagógiai szociológiai vizsgálat részben a tények feltárásában, részben — bizonyos idő után a nevelés eredményeként mutatkozó közösségi fejlődés megállapításában. Meg kell jegyeznünk, hogy az osztály társas kapcsolataira vonatkozó vizsgálatok nagyon sokszor felhívták az osztályfőnök figyelmét egy-egy tanuló „elszigetelt” helyzetére. Ez a tény mindenképpen jelentős, de különösen abban az esetben, ha például a magányos tanuló szerénysége és zárkózottsága miatt az osztályfőnök egyáltalán nem szerezne tudomást annak „elszigeteltségéről”. Például egy 7. osztályban egy, az iskolában nagyon szorgalmas, jól tanuló, becsületes kislányról kiderült, hogy sem ő nem kötődik az osztályban senkihez, sem hozzá nem vonzódik az osztályból senki. Amikor az osztályfőnök jobban utána nézett a körülményeknek, kiderült, hogy a kislány megváltozott családi helyzetéről senkinek sem akart szólni: az édesapja huzamosabb ideig az otthontól távol dolgozott, az édesanyja pedig beteg volt és neki otthon sokat kellett dolgoznia. A tanulást nem hanyagolta el, de „barátkozásra” már nem maradt ideje. Amikor ezt az osztályfőnök megtudta, — úgyesen, anélkül, hogy a kislányt vagy a családot érzékenységeiben megbántotta volna — az osztályt hívta segítségül, hogy a kislány ebben a nagy erőfeszítést igénylő munkában ne maradjon egyedül. Így az egyetlen tanuló helyzetével való foglalkozás nemcsak azzal az eredménnyel járt, hogy a kislány barátokat



érzett maga körül, hanem a közös feladat megoldása nagyot lendített az osztály közösséggé válásában is.

Erdekes és „izgalmas” témának bizonyult a tantestület pedagógiai hatásfokának vizsgálata. Látszólag talán ez a téma a legnehezebben megközelíthető és megfogható, sőt sok vonatkozásban „kényesnek” is tűnik. D. Kovács Gábor szakdolgozata Makarenkó következő megállapításából indult ki: „Igazi nevelésre csakis olyan egységes pedagógiai közösség képes, amelyet összefűz a közös vélemény és meggyőződés, a kölcsönös segíteni akarás, amely mentes az irigységtől, és amelynek egyetlen tagja sem hajhássza egyéni utakon a növendékek szeretetét.” A dolgozat bevezetéséből idézzük: „A fokozódó követelmények szinte törvényszerűen parancsolják, hogy a pedagógusok is mind jobb teljesítményt nyújtsanak. Célom tehát iskolánk nevelői közössége pedagógiai munkájának javítása. Ehhez ismerni kell a mostani helyzetet. Feladatom megállapítani a jelenlegi pedagógiai hatásfokot. Fel kell tárni azokat a tényezőket és összefüggéseket, amelyek az előre lépést segíthetik. S végül meg kell határozni a haladás érdekében szükséges tennivalókat.” — A vizsgálat nemcsak szociológiai módszerrel folyt, hanem a nevelőtestület sokoldalú, lelkiismeretes vizsgálatához más módszereket is alkalmazott a szerző a pedagógiai hatások megállapítása igazolása, ellenőrzése érdekében. Nem célunk vizsgálatainak ismertetése — de megállapíthatjuk munkája alapján, hogy ha egy tantestületben a bizalom és őszinteség légköre uralkodik, akkor maguk igényelnek minden olyan lehetőséget, amelytől pedagógiai munkájuk segítségét, színvonalának emelését remélik.

A szakdolgozatok készítése, a megbeszélések során nemcsak levelező hallgatóink érdeklődéséről nyerünk képet, hanem sok esetben beszámoltak kollégáik érdeklődéséről is. Öröndetesnek tartjuk a pedagógusok széles körének élénk érdeklődését a pedagógiai szociológiai vizsgálatok iránt, azonban szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy ne kezdjenek a vizsgálatokhoz — ha még oly egyszerűnek tűnik is — előzetes tájékozódás, kellő felkészülés nélkül. Sajnos, mint említettük magyar nyelvű irodalom nem minden területhez áll rendelkezésre, másrészt még a rendelkezésre álló irodalom mellett is sok megbeszélésre, vitatkozásra, „próbafelemérésre” volt szükség ahhoz, hogy a vizsgálat valóban eredményes, pedagógiailag hasznos legyen. Véleményünk szerint a pedagógiai szociológia a gyakorló tanár oktató-nevelő munkájának nagyon hasznos és egyre elengedhetetlenebb segítője. Ezért kívánjuk a következőkben röviden összefoglalni legfontosabb tapasztalatainkat, amelyekkel éppen a gyakorló tanár munkájához szeretnénk segítséget nyújtani.

Tapasztalataink szerint a pedagógusok egy része egyes olvasott cikkek, vagy más forrásból származó indítékok alapján lelkesedéssel fogadja a pedagógiai szociológia vizsgálati módszereit. Maga is mindjárt nekilát kérdőívek összeállításához, nem egyszer határozott célkitűzés nélkül. Ennélfogva az adatok értékelése is csak felületes lehet, ennek ellenére következtetéseikben merészen általánosítanak. Az igaz, hogy a kérdőív szolgáltatta adatok hasznosak lehetnek — mint egyes adatok — akkor is ha a kérdőívek összeállításánál hiányzik a konkrét cél, rendszer, kontroll. Nem bizonyos azonban, hogy a hasznos adatokból levont következtések mindig a helyénvalók, és az sem bizonyos, hogy ilyen módon egy pedagógiai szociológiai vizsgálat nyújtotta lehetőségek valóban és helyesen kihasználhatók. Csak dicsérni lehet a pedagógusok lelkesedését az új iránt, a jó szándékot, amellyel saját oktató-nevelő munkájuk eredményesebbé tétele szempontjából végeznek vizsgálatokat, azonban a helytelen vagy felszínen mozgó következtetések mindenképpen károsak. Ugyanakkor

éppen a felszínes, nem eléggé előkészített, átgondolt kérdőívek tartják távol a különben érdeklődő pedagógust attól, hogy a pedagógiai szociológia lehetőségeit valóban megismerje és munkájában eredményesen alkalmazza.

A pedagógusok másik része, ha pedagógiai szociológiai tárgyú elméleti tanulmány akad a kezébe, úgy fogadja, mint a kutatás egy új területét, amelyhez neki, mint gyakorló pedagógusnak nincs sok köze. A gyakorlatibb jellegű cikkek elsősorban a tanulók társas kapcsolataival, a különböző közösségek rétegződésével foglalkoznak, sok esetben csak elemző jelleggel anélkül, hogy a konklúziókból megjelölnék a pedagógus konkrét feladatait. Ha cikket olvasó pedagógus úgy érzi, hogy osztálya jó közösség, nincsenek „nehéz esetei”, vagy nem osztályfőnök és a közösségi nevelést nem érzi problematikus feladatának, úgy látja, hogy nem érdemes a pedagógiai szociológiával közelebről megismernie: „nem az ő kenyere”. Valójában pedig nem tudja, hogy milyen lehetőségei, milyen területei vannak ennek az új tudománynak.

A gyakorló pedagógus is végezhet kutató munkát anélkül, hogy széleskörű irodalmazás, az elvi és gyakorlati kérdések mélyreható elemzése alapján messzebbmenő következtetéseket vonna le vagy általános érvényű megállapításokat vonna le vagy általános érvényű megállapításokat tenne, tehát a szó tudományos értelmében kutató munkát végezne. Egy-egy osztályban, tanulócsoporthoz is végezhet a pedagógus szociológiai jellegű méréseket, kutatásokat, és ezek kellő megfontolás és elemzés után rendkívül hasznosak lehetnek munkája szempontjából. Sok esetben hasznos lehet, ha egy olvasott cikkben ismertetett mérést, vizsgálatot saját környezetében megismétel. Azonban a következtetéseket már nem szabad „lemásolni”. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy a pedagógiai szociológia bármely módszere, vagy akár több módszerének kombinációja is csak egyoldalú megközelítése a pedagógiai szituáció megismerésének. Alig van a tudománynak olyan területe, ahol egyetlen vizsgálati módszer eredményre vezet, de a pedagógiai komplex kérdéseinek vizsgálatában semmi esetre sem. A szociológiai vizsgálatok eredményei adhatnak különböző szempontú helyzetképet, felhívhatják a pedagógus figyelmét sok olyan tényezőre, összefüggésre, amelyek megfigyelések, beszélgetések során is rejtve maradnak előtte, vagy csak több év után válnak világossá. Azonban a pedagógiai következtetések levonásánál a szociológiai vizsgálat, mérés adatait feltétlenül ki kell egészíteni egyéb módszerekkel: a pedagógus folyamatos megfigyeléseivel, saját tapasztalataival, beszélgetésekkel, esetleg általa megrendezett, de a tanulók részéről természetesnek tűnő pedagógiai szituációk elemzésének eredményeivel.

Nézzünk most néhány témakört, amelyben a szociológiai vizsgálatok fontos segítséget nyújthatnak a gyakorló tanárnak.

Sem oktató, sem nevelő munka nem lehet eredményes a tanulói személyiség alapos ismerete nélkül. A személyiség fejlődését, alakulását a társas kapcsolatok egész sora, szociológiai összefüggések egész rendszere befolyásolja. Ezeknek az összefüggéseknek legalább bizonyos szempontú ismerete nélkül a tanulók magatartását, tevékenységét tényként regisztrálhatja a tanár, de okozati összefüggésekre nem tud rámutatni, ennek hiányában pedig minden igyekezete és segítőkészsége is csak kevés eredménnyel kecsegtet.

A tanuló személyiségére a legdőntőbb hatással a család, a családi környezet van. Többszöri családlátogatás sem nyújthat annyi reális, objektív ismeretet, mint egy jól megfontolt szociológiai vizsgálat. Jól összeállított kérdőívvel, bizonyos adatok összegyűjtésével képet kaphatunk a család szociális, kulturális,

világnézeti, politikai szintjéről, legalább is annak a részéről, amely hatással van a gyermekekre. Megtudhatjuk, hogy a gyermek hogyan viszonyul a család tagjaihoz, bizalommal van-e irántuk, vagy jobban érzi magát másutt, másokkal vagy egyedül. Képet kaphatunk arról, hogy milyen indítékokat ad (vagy esetleg éppen meglévőket fojt el) a család a barát- és pályaválasztással kapcsolatban, hogyan kelti fel vagy irányítja a tanuló érdeklődési körét, hogyan befolyásolja, illetve határozza meg a tanuló iskolán kívüli tevékenységét, otthoni kötelességét, szabadidejét. Megismerhetjük a szülőknek a gyermekeikhez való viszonyát, nevelési módszereit, hogyan, mivel jutalmaznak, illetve büntetnek, hogyan készíthetjük gyermekeiket munkára vagy éppen hogyan tartják távol attól, és így tovább.

Ha ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban számos adat áll a pedagógusok rendelkezésére, és ezeket gondosan elemezte, bizonyosan megtalálja annak módját is, hogyan segítse a tanulók személyiségének helyes, kívánt fejlődését, hogyan segítheti a szülőket nevelő munkájukban. Tapasztalataink szerint sok esetben egy tanulócsoporthoz végzett ilyen jellegű adatgyűjtés alapján számos kérdés szülőkkel történő közös megbeszélésére van szükség. Ezek megvitatása igen tartalmassá teheti a szülői értekezleteket, és — anélkül, hogy a tanár felmérések adataira hivatkoznék — konkrét, adott esetben a tanulócsoporthoz legproblematisabb nevelési feladataiban adhat tanácsot a szülőknek, biztosíthatja a család és az iskola egységes nevelési hatását.

Megközelíthetjük azonban a személyiség megismerését más szempontú szociológiai vizsgálattal is. Tájékozódhatunk a tanulók érdeklődési köre, eszményképei, pályaválasztási indítékai stb. felől, anélkül, hogy a családnak ezekre a területekre történő hatása iránt érdeklődnénk.

A vizsgált tanulók életkori sajátosságaitól függően különböző szintű képet nyerhetünk a munkához való viszonyokról, ilyen irányú ismereteikről, erkölcsi felfogásukról, szociális érzelmeikről, ezek alakulásának tényezőiről. Érdekes összehasonlításokra van lehetőség, ha egyidőben több korcsoportban vagy azonos csoportnál több ízben végzett (a kérdés természetétől függően több hónap vagy több év után megismételt) vizsgálatok eredményeit elemezzük.

A társas kapcsolatok rendszerének, kölcsönhatásának vizsgálata különösen sok segítséget nyújthat a pedagógusnak a közösségi nevelés, az osztály, a tanulócsoporthoz közösséggé formálása területén. Ha sokszor túlságosan szubjektívek és időlegesek is a tanulók rokonszenv-ellenszenv érzései, rávilágíthatnak a közösségi rétegződés olyan tényezőire, amelyek különben rejtve maradnának a tanár előtt. A társas kapcsolatok „feltérképezése” még nem adhat alapot messzemenő következtetések levonására, de a tanár tapasztalatainak kontrolljával közvetlen segítséget nyújtanak pedagógiai munkájához. Bizonyos idő után megismételt hasonló jellegű vizsgálat eredménye képet adhat a közben eltelt idő nevelési eredményeiről.

A szociológiai tényezők azonban nemcsak a nevelés, hanem az oktatás hatását, eredményességét is erősen befolyásolják, tehát a szociológiai vizsgálatok eredményei az oktató munkában is jelentős mértékben hasznosíthatók. A tanulók érdeklődési körére, tudásszintjére, aktivitására ható szociális tényezők ismerete szinte elengedhetetlen az eredményes oktató munkához.

Nem sorolhatjuk itt fel a pedagógiai szociológia valamennyi kutatási területét, csupán néhány olyan témakört kívántunk megemlíteni, amelyek vizsgá-

lata a gyakorló tanár számára is viszonylag egyszerű, és eredményei a pedagógiai munkában közvetlenül hasznosíthatók.

A szociológia vizsgálati módszerei közül — tapasztalataink szerint — a pedagógusok leggyakrabban a kérdőíves módszert alkalmazzák. Szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy ennek a módszernek az eredményessége döntő mértékben a kérdések összeállításától függ. Legyen a vizsgálatnak határozott, konkrét célja (pontosan tudnia kell a pedagógusnak, hogy mit akar a vizsgálat során „megtudni”), a kérdéseket pedig ennek megfelelően, logikus sorrendben, a kérdészetek életkori sajátosságainak megfelelően állítsuk össze. Ha a tanár attól indítatva, hogy őt több szempont is érdekli egyszerre szétszórt, egymást szervesen nem kiegészítő kérdéseket tesz fel, a válaszokból sem kaphat egységes képet.

A kérdések világos, pontos megfogalmazása nagyon lényeges az érthetőség, de a válaszok értékelése szempontjából is. Megkönnyíti az értékelést, ha adatszerű vagy igen-nem választ, illetve megadott alternatív válaszok aláhúzását tesszük lehetővé. Vigyázzunk azonban, hogy az általunk felsorolt alternatív válaszlehetőségek ne „sugalmazzák” azt a választ, amelyre talán magától nem gondolt volna a kérdező. Vannak azonban olyan esetek, amikor csak az alternatív válaszok felsorolása teszi lehetővé az adatszerű értékelést. Például, az a pedagógus, aki a tanár személyiségének pedagógiai hatásfokát vizsgálta, kíváncsi volt különböző életkorú tanulók tanárról alkotott véleményére, ha erre közvetlenül tett volna fél kérdéseket, nagyon szerteágazó, nehezen értékelhető válaszokat kapott volna. Míg az általa választott módszer, — amely szerint különböző fontosságú személyiségjegyeket sorolt fel, amelyeket a tanulóknak rangsorolniuk kellett — adatszerű értékelést és összehasonlítást (különböző életkorú tanulók esetén is) tett lehetővé.

Természetesen sok esetben szükség van bizonyos okozati összefüggésekre utaló „miért?” kérdésekre is.

Megkönnyítheti az értékelést, ha alkalmazunk olyan kérdéseket is, amelyek szerint adott esetben nem kívánjuk ugyan anyagunkat rendszerezni, de egyes, más kérdésekre adott válaszok esetében segítségünkre lehetnek az értékelésben. Például, ha vizsgáljuk a gyermek helyzetét a családban, hasznos lehet néhány, a szociális helyzetre vonatkozó kérdés. Például hány szoba van? Hányan laknak a lakásban? stb. annak ellenére, hogy az adatok rendszerezését nem kívánjuk a szobák száma vagy a család nagysága szerint elvégezni. Azonban mikor ugyanabban a kérdőívben a tanulók otthoni tanulása vagy szabadidő eltöltése iránt érdeklődünk, az ilyen jellegű, úgynevezett „besoroló” kérdésekre adott válaszok jelzik a többi kérdésre adott válasz realitását is.

Gyakoriak a kérdőívekben a „negatív kérdések” is. Például „ha új osztályt alakítanánk, kit nem vinnél magaddal a régi osztályból?” Ezeknek a kérdéseknek — tapasztalataink szerint — szintén „sugalmazó” jellege van. A gyermekek keresnek legalább egy nevet, holott egészséges erkölcsi ítéletük alapján nem zárnának ki senkit az osztályból, még a legellenszenvesebbeket sem. Néhány tanuló be is írta ezt a véleményét a kérdőívbe, de a legtöbbről csak a beszélgetések során derült ki, hogy hasonlóan gondolkozik annak ellenére, hogy legalább egy nevet mégis írt. A tanulók ellenszenvérről is meggyőződhetünk más-képpen fogalmazott kérdések segítségével is. (Egyébként sem tartjuk helyesnek, hogy még csak utalás formájában is felmerüljön a gondolat, hogy a bármely okból ellenszenves tanuló ki kellene hagyni az osztály közösségéből.)

Felmerül a probléma, hogy a kérdőívet névvel ellátva vagy név nélkül kér-

jük-e vissza. A tanár előkészítő munkájával elérheti és el kell érnie, hogy a tanulók a kérdőívet ne valami „hivatalos adatgyűjtésnek” vagy kíváncsiszkodásnak” tekintsék, hogy a kérdezettek és a tanár között bizalmas légkör alakuljon ki. Tapasztalataink szerint a gyermekek általában őszintén felelnek a helyesen megválasztott, helyesen megfogalmazott kérdésekre akkor is, ha nevüket is felírják. Nem árt azonban egyes kérdéseket, — amelyekre adott válasz bizonytalan értékű lehet — akár ugyanabban a kérdőívben más megfogalmazásban kontrollként megismételni. Természetesen sok esetben a vizsgálódáshoz egyáltalán nem szükséges a név ismerete. A kérdések természetétől, megfogalmazásától is függ, hogy direkt vagy indirekt módon tesszük-e fel. Úgy gondoljuk, nem kell hangsúlyoznunk, hogy a pedagógusok a szociológiai vizsgálódások során nyert adatokat bizalmasan kezeljék, vegyék figyelembe tanulóik életkori sajátosságaival járó érzékenységet. A legfőbb segítő szándékot is félremagyarázhatják a gyermekek, ha konkrét válaszaikra hivatkozva történik.

Minél logikusabb, tömörebb a kérdőív, annál egyszerűbb, világosabb a válaszok értékelése. Az esetek többségében egyetlen táblázatban összefoglalhatók az adatok, esetleg ennek alapján több szempontból készült grafikon, diagramm teheti még szemléletesebbé az eredményt.

A legnehezebb a következtetések levonása. Ha a vizsgálatot gondosan és körültekintően végeztük, kevesebb a tévedési lehetőség. Gyakran esnek azonban a pedagógusok abba a hibába, hogy a gondosan összeállított kérdőív válaszaiból kiragadnak egy-két kérdésre adott választ. Főleg azokat, amelyek számukra nem várt képet nyújtanak és csak ezek alapján következtetnek. Természetesen egy-két kérdésre adott válasz elemzéséből nem juthatunk reális következtetésre. Vigyázzunk, hogy a válaszokból csak annyit „olvassunk ki”, amennyire a kérdések lehetőséget nyújtanak. Például, ha így tettük fel a kérdést: „Ki a legjobb barátod?” vagy „Ki mellett szeretnél ülni?”, akkor ne jussunk arra a következtetésre, hogy azok a tanulók, akiknek a neve nem szerepel, „kitaszítottak”. Ezek a kérdések ugyanis csak egyetlen tanuló jelölését tették lehetővé minden válaszban. Lehet, hogy az osztály 90%-a például a két legjobb tanuló mellett szeretne ülni, de ebből még az osztály közösségi szerkezetére vonatkozóan nem vonhatunk le következtetést.

Végül hátra van a pedagógiai feladatok megállapítása. Ismételten hangsúlyozzuk, amit bevezetőnkben mondtunk: a pedagógiai szociológia a pedagógiai valóság megismerésének egyik, de semmi esetre sem egyedüli eszköze. Tehát a pedagógiai feladatok megállapításánál feltétlenül több szempontból ki kell egészítenünk vizsgálatainkat. A munka és fáradtság azonban eltörlül az oktató-nevelő munka eredménye mellett, amelyhez jelentős mértékben járulhat hozzá a pedagógiai szociológia.

*A tapasztalatokat a következő szakdolgozatok alapján gyűjtöttük*

- D. Kovács Gábor: A nagykovácsi Arany János általános iskola nevelőtestületének szociometriai vizsgálata (különös tekintettel a pedagógiai hatásokra)
- Czikk Ferenc: A nevelő személyiségének pedagógiai hatásfoka
- Dóbsányi Ferencné: A környezet hatása a tanulók kulturális igényeinek alakulására
- Czvitkovics András: A környezet hatása a tanulók teljesítményeire
- Rendes Béláné: A gyermek helyzete a családban
- Tóth Ernő: A szabadidő felhasználásának vizsgálata serdülőknél
- Katona Lajos: A pályaválasztás motivációi
- Pálmai János: A pályaválasztás motivációi
- Dávid László: A pályaválasztás motivációi
- Berényi István: Egy osztály társas kapcsolatainak alakulása
- Győri János: Egy osztály tanulóinak társas kapcsolatai
- Nagy Béla: Egy osztály tanulóinak társas kapcsolatai
- Toldi Ferencné: Hogyan ismerem osztályomat?
- Dr. Takács Gyuláné: Cigánykérdés osztályomban

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИОЛОГИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ (НА ОСНОВЕ СОЧИНЕНИЙ ЗАОЧНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)

Д-р Рожа Ева

Автор коротко описывает тематику дипломных работ заочников педагогического факультета в области педагогической социологии. Она излагает темы и итоги некоторых удачных дипломных работ.

В статье описаны прежде всего те проблемы, которые возникли в течение выполнения дипломных работ. Автор коротко подытоживает самые важные сведения о подготовке оформления и анализе испытания в педагогической социологии. Цель этого описания: помочь педагогам использовать методы педагогической социологии в своих практических работах

## DIE PÄDAGOGISCHE SOZIOLOGIE IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS (AUF GRUND DER ARBEITEN VON FERNSTUDENTEN MIT FACH PÄDAGOGIK)

DR. ÉVA RÓZSA

Es wird der Themenkreis der Diplomarbeiten von Fernstudenten (Fach Pädagogik) aus dem Gebiet der pädagogischen Soziologie kurz bekannt gemacht. In einigen interessanten Fällen wird die Motivierung des Themas und die aus den Ergebnissen gegebene pädagogische Folgerung kurz dargestellt.

Die Mitteilung macht hauptsächlich die auf dem Gebiet gesammelten Erfahrungen bekannt. Es werden die wichtigsten wissenschaftlichen Kenntnisse der Vorbereitung, Durchführung, Auswertung der Untersuchungen kurz zusammengefasst, mit dem Ziel: den sich für die pädagogische Soziologie interessierenden Pädagogen in der Praxis eine Hilfe zu bieten.

## LA SOCIOLOGIE PÉDAGIQUE DANS LA TRAVAIL DES ÉDUCATEURS ENSEIGNANTS (D' APRÈS LES DIPLÔMES D'ÉTUDES DES ÉTUDIANTS PAR CORRESPONDENCE PAR MME ÉVA RÓZSA

L'auteur fait connaître brièvement les sujets des diplômes d'études de sociologie pédagogique des étudiants par correspondance. Dans le cas de certains travaux intéressants, elle rapporte brièvement la motivation du choix du sujet et les conclusions pédagogiques tirées des résultats.

Le travail rend compte surtout des expériences acquises au cours de la préparation des diplômes d'études supérieures. Elle donne le bref résumé de ce qu'il faut savoir sur la préparation, le déroulement, l'appréciation des résultats des enquêtes de sociologie pédagogique, avec l'intention d'aider les éducateurs s'intéressant à la sociologie pédagogique.





**A TANULÓK ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁT ALAKÍTÓ  
HATÁSOK VIZSGÁLATA (A TANULMÁNYI TEVÉKENYSÉG  
MOTÍVUMAI ALAPJÁN)**

**DR. VECZKÓ JÓZSEF**  
adjunktus

Témánk vizsgálatánál abból a körülményből indulunk ki, hogy mind a történelmi, mind az egyedi fejlődés alakulásának tanulmányozása a családi környezet mellett az iskolai hatásrendszer jelentőségének növekvő tendenciáját mutatja a felnövekvő nemzedék oktatásában és nevelésében. Az ifjúság társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazodó és hosszú éveken át tartó iskoláztatás. Természetesen a társadalom számára egyáltalán nem közömbös, hogy az ílymódon megnövekedett iskolai hatásokat hogyan fogadják a tanulók, illetve e komplex hatások hogyan lesznek az ifjúság személyiség fejlődésének elengedhetetlen feltételeivé.

Ismeretes, hogy a hagyományos értelemben felfogott egyoldalú — csak „ismereteket közlő” — iskola ma már mennyire nem képes eleget tenni az egyre növekvő és differenciálódó társadalmi igényeknek. Az élet követelményeihez igazodva a fejlődő szocialista iskola feladatai rendkívül sokrétűvé és komplex jellegűvé váltak. Különösen helyeselni lehet azt a törekvést, hogy a reform szellemében az iskolát a gyermekek *második otthonává* — a tanulóközösség és nevelőközösség alkotó együttműködését biztosító — pszichológiailag is kiegyensúlyozott miliővel rendelkező intézménnyé kell alakítani. Az iskolai oktatás és nevelés hatásfokának javítása többek között feltételezi azt, hogy a tanulók számára az eddiginél lényegesen vonzóbb, érdekesebb és életszerűbb legyen az iskola. Ugyanakkor számotvetünk azzal, hogy ez a kérdés az időszerűségein túlmenően rendkívül szerteágazó és problematikus. Számos vonatkozásának kimunkálásában csak a kezdetnél tartunk még. Ez nyilvánvalóan méginkább hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai tanulmányozása az eddiginél lényegesen több figyelmet érdemel.

A vizsgálatok ilyenirányú kiszélesítését sürgetik mindenekelőtt azok a közlemények (*Skinner*, 1954, *Kounin*, és *Cump* 1960, *Beng* 1962, *Galperin*—*Zaporožec*—*Elkonyin*, 1964, *Grosenfeld*, 1966), amelyek az iskolai nevelőmunka hatékonyságával foglalkoznak. E tanulmányok különböző formában s ugyanakkor eléggé egyértelműen fogalmazzák meg az iskolai oktató-nevelő munkával szemben — témánk szempontjából is lényeges — egyre fokozottabban jelentkező igényeket s megoldásra váró problémákat.

E vonatkozásban figyelemre méltóak azok a hazai kutatások (*Ádám Péter* 1960, *Jausz Béla* 1961, *Kiss Árpád* 1961, *Lénárd Ferenc* 1961, *Ormai Vera* 1962, *Gegesi Kiss Pál* 1965, *Forrainé Bánlaki Erzsébet* 1965, *Surányi Gábor* 1966, *Ágoston György* és *Veszprémi László* 1967, *Barkóczi Ilona* és *Putnok Jénő* 1967), amelyek különböző megközelítésben közvetlenül vagy közvetve elemzően dolgozzák fel a tanulók iskolához való viszonyát alakító pszichológiai és pedagógiai tényezőket.

E komplex problémakörből mi elsősorban a pszichológiai tényezők hatásának vizsgálatával foglalkozunk. A témával kapcsolatos előtanulmányunkban (1967) részletesen elemeztük az általános iskolai tanulók iskolához való viszo-

nyát alakító legfontosabb pszichológiai feltételeket. Széles körű tényanyag alapján választ kerestünk az iskolához való pozitív, negatív és „kétényezős” viszony jellegének és kiváltó okainak feltárásához. Jelen közleményünkben a motívum-csoportok közül a *tanulmányi tevékenység indítékainak vizsgálatára* koncentrálnak figyelmünket. Problémafelvetésünk abból indul ki, hogy a tanulmányi tevékenység milyen indítékok alapján befolyásolja a tanulók iskolához való viszonyának alakulását s e viszony felismerése milyen személyiségformáló hatást gyakorol a különböző életkorú tanulók magatartására.

A vizsgálat általános metodológiai és konkrét módszertani elgondolásait a fentebb idézett előtanulmányunkban (1967) már ismertettük. Jelen közleményünk problematikájához csupán azt szeretnénk megjegyezni, hogy a hosszabb időintervallumra tervezett vizsgálat előkészítő szakaszában az úgynevezett *leíró módszereket* alkalmaztuk, mert így juthattunk a kellő általánosítás alapjául szolgáló s megfelelő mennyiségű tényanyag birtokába. Az adatgyűjtéshez felhasználtuk a *dolgozatírást* (élménybeszámoló), a *kérdőíves eljárást*, valamint kontrollként az egyéni és csoportos beszélgetést. A vizsgálatok során mintegy 10 000 hat-tizenhét éves tanulót kérdeztünk meg, ami megfelel a rétegezett mintavétel követelményeinek s így megállapításaink 95%-os biztonsággal és 0,05 pontossági, illetőleg valószínűségi szinttel igazak. A vizsgálat menete a következő volt: a) A tanév kezdetén „Újra az iskolában” címmel élménybeszámolót íratunk az iskolával való találkozás kiváltotta érzésekről, gondolatokról, elképzelésekről. b) Ezután került sor a kérdőíves helyzetfelmérésre, amelynek problémafelvetéseit a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével fogalmaztuk meg. (A mellékletben szereplő kérdőív a 10–14 évesek számára készült.) Ezt az eljárást a félév előtt és a tanév befejezése előtt a változások érzékelésének tendenciája miatt megismételtük. c) A tanév végén az iskolai élmények összefoglalását kértük a „Nemsokára vége a tanévnek” című dolgozatban. d) Az egyéni és csoportos beszélgetéseket az egyes adatgyűjtési alkalmak közé iktattuk be. E módszerek segítségével igen gazdag tényanyagot gyűjtöttünk össze, amelyből ezúttal csak a tanulók *fő tevékenységi* formájával (Leontyev 1964) a *tanulással* kapcsolatos motívumok személyiségalkotó hatását értékeljük.

### **Az iskolához való viszony tanulmányi tevékenységgel összefüggő motívumai**

Ismeretes, hogy az emberi tevékenység mindig valamilyen motívumból — leggyakrabban motívum-csoportokból — fakad és meghatározott célra irányul. E tevékenységi folyamatban a legkülönbözőbb feladatokat oldjuk meg, de egyúttal a környezetünkhöz való viszonyunkat is kialakítjuk. Ily módon a tárgyakhoz, személyekhez és más jelenségekhez fűződő kapcsolataink a környezetből származó indítékok által determinált tevékenységben fejlődnek. Clauss és Hiebsch (1964) *motivációs szerkezetéről* beszélnek, ami alatt az *indítékokat* (mindenkor valamilyen szükségletből fakad), a *kihívó, felszólító jelleget* (amelyek a tárgyakból és jelenségekből fakadnak), és a *célképzetet* értik. Bozsovcics (1958) vizsgálataiban nemcsak megerősíti a motivációs szerkezet létezését, hanem hangsúlyozza, hogy a gyermek helyes magatartása kialakulásának alapja a megfelelő motívumok megszervezése. Bozsovcics megállapításaiból Juhász Ferenc (1967) helyesen vonja le azt a következtetést, hogy ha fejleszteni akarjuk a

gyermek személyiségét, akkor az egyén számára mindenekelőtt a legmegfelelőbb motivációs bázist kell biztosítani. Ez nyilvánvalóan fokozottan érvényes a tanulmányi tevékenységre is.

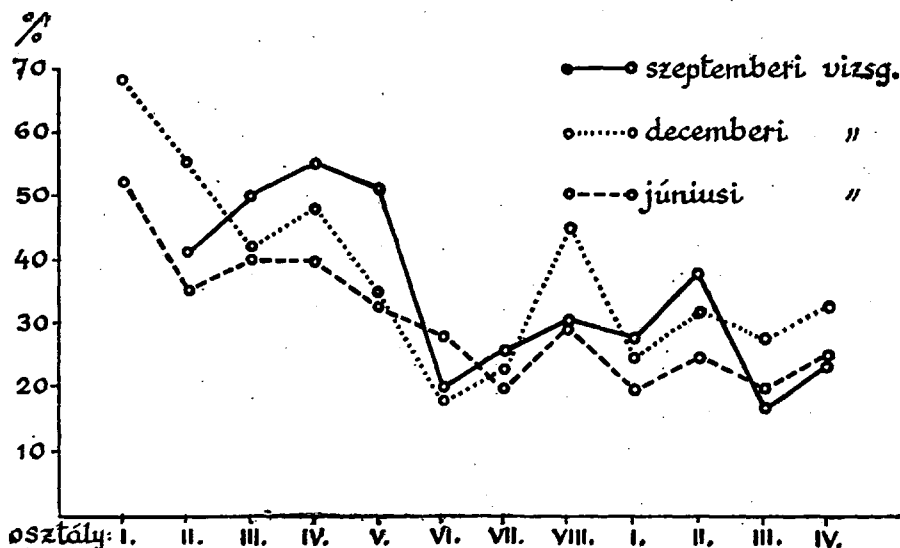
Ezért a pedagógusok és az iskola egyik legfontosabb feladata az — írja *Rubinstein* (1964), hogy találja meg minden fejlődési fok legadakvább motívumait, s ezeknek megfelelően alakítsa és értelmezze a feladatokat, amelyeket a tanulók elé állít. E megállapításnak megfelelően a tanulók iskolához való viszonyát, annak belső összefüggéseit csak úgy érthetjük meg igazán, ha a legfontosabb tevékenységük (tanulmányi) motívumait, motivációs bázisát megismerjük. A tanulás motívumai a fejlődő gyermeki személyiségben rendkívül összefonódottan s nem egyszer ellentmondásosan jelentkeznek. Ezért csoportosításuk, rendszerezésük meglehetősen nehéz.

*Rubinstein* (1964) a tanulás motívumait a következőképpen csoportosítja: a) Közvetlen érdeklődés a tantárgy, az általa tükrözött valóság iránt. b) A tantárgy által megkivánt szellemi tevékenység jellege iránt. c) Hajlamaik váltják ki, erősítik meg. d) Közvetett érdeklődés váltja ki (hasznosság, jövője érdeke). Vizsgálatunkban mi is ezt a csoportosítást követjük, de témánk szempontjából fontosnak tartjuk e mellett a motívumok pozitív és negatív jelleg szerinti differenciálását.

#### A) A pozitív hatású motívumok vizsgálata

Előjáróban vizsgáljuk meg, hogy a tanulmányozott osztályokban a tanulók milyen arányban szeretnek tanulni. Ez a kérdés választ ad arra, hogy milyen mértékben lehet a tanulás olyan természetes élettevékenység, amely megfelelő sikerélményt nyújt s felkelti tudatos érdeklődésüket (1. sz. ábra).

#### Szeret tanulni, a tanulás természetes élettevékenységévé alakult



1. számú ábra

a) *A kisiskoláskorú tanulók 50%-a* — az első vizsgálat adatai alapján — szeret tanulni, és a tanulás pozitív élményt jelent számukra. A második vizsgálatnál ez az érték 7%-kal, a harmadiknál pedig további 1%-kal csökken. Az 50%-os érték a felső tagozatos és a középiskolai tanulók átlagaihoz viszonyítva jónak mondható. Amennyiben a társadalmi igény, a nevelési hatások oldaláról állítjuk fel a mércét, akkor viszont jogosan merülnek fel kívánalmak.

A továbbiakban mégis inkább azokat az okokat keressük, amelyek az iskolai tanulást pozitív élménnyé teszik. Az I. osztályban tanító nevelők többsége helyesen teremti meg az átmenetet az iskolai életbe, amely a gyermekek számára új szociális szituációt jelent. Ezt igazolják a következő válaszok: „Ugyanúgy szeretek tanulni, mint játszani.” (I. 9.) „Szeretek olvasni, írni, számolni.” (I. 21.) „Szeretek tanulni, mert már el tudom olvasni a meséskönyvet, és megszámolom a pénzt.” (I. 194.) „Az iskolában úgy tanulunk, hogy játszunk és mozgunk.” (I. 321.) „Sokat jelentkezem és feleletet a tanító néni.” (I. 820.) „Szeretek számolni.” (I. 14.) „Szeretek olvasni.” (I. 24.) „Szeretek rajzolni.” (I. 19.) „Szeretek írni.” (I. 111.) „Szeretek tornászni.” (I. 26.) „Szeretek kirakóst játszani.” (I. 194.) „Örülök a szép könyveknek.” (I. 99.) „Szeretem a könyvben levő meséket és történeteket.” (I. 71.) Az utóbbi válaszok azt mutatják, hogy az I. osztályos gyermekek fő tanulási motívumai az egyes tantárgyakkal és tankönyvekkel kapcsolatosak.

A II. osztályos értékek sajátosan alakulnak, ugyanis a második adatfelvétel időszakára 13%-kal emelkedett, a harmadik időszakra pedig, a szeptemberihez képest is 6%-kal csökkent a tanulást kedvvel végző gyermekek száma. A tanulók és a nevelők többsége a tananyagban rejlő, második félévi nehézségekben keresi a magyarázatot. A megkérdezett száz II. osztályos 89%-a, az egy-szeregy tanulásával kapcsolatos nehézségeket említette elkedvetlenedése okának. Tovább vizsgálva a II. osztályosok véleményét, feltűnő, hogy 50%-ban ilyen választ kapunk: „Szeretek tanulni.” Ezzel a megállapítással egyesek az olvasást, mások az írást, az éneklést, a számolást, sokan pedig az eddig felsorolt valamennyi tantárgy közkedveltségi fokát minősítik. Feltűnt, hogy egyetlen gyermek sem említette a környezetismeretet és a helyesírási gyakorlatot. Úgy véljük, hogy a helyesírási gyakorlatok és a nyelvtan megszertetésének hiánya egyik oka lehet a gyenge teljesítménynek is. Ezt igazolja az a vizsgálatunk is, amely során azt tapasztaltuk, hogy 100 gyenge helyesírást író tanuló közül egy sem szereti a helyesírást és a nyelvtant.

A harmadik és negyedik osztályos értékek kis eltérésekkel hasonlóak (40—55%) az I—II. osztályosok adataihoz. Bemutatunk néhány gyakrabban előforduló választ: „Szeretek tanulni, mert sok mindent megtudhatok, amire kíváncsi vagyok.” (III. 19.) „Szeretek tanulni, mert érdekel a számtan.” (III. 71.) „Mindenne kíváncsi vagyok.” (III. 94.) A tanulás fő motívuma III. osztályos korban továbbra is a közvetlen érdeklődés az egyes tantárgyak iránt, de előtérbe kerül a mindennapi valóság kérdéseire való válasz keresése. A tanulók az egyes tantárgyakat attól függően tartják jelentősnek, és tanulják szívesen, lelkesen, hogy milyen mértékig elégíthetik ki érdeklődésüket. Ilyen megfigalmazásokkal találkozunk: „Megismerhetem azt, ami nagyon érdekel.” (III. 79.) „Mindig szerettem volna szépen rajzolni és festeni, most kedvemre csinálhatom.” (III. 94.) „Mindig szerettem volna többet tudni a vízről, a jégről, az esőről és felhőről. Sejtettem, hogy valahogy összetartozhatnak, de nem értettem. Most örültem, hogy felfedeztük az összefüggéseket.” (III. 17.) „Mindig szerettem volna úgy

számolni, mint a felnőttek, (nagyapapa). Ez nálam az írásbeli műveletek ismeretét jelentette. Alig vártam, hogy megtanuljak írásban összeadni, szorozni, és osztani. Most már jobban hasonlítok a nagyokhoz." (III. 4.) „Szívesen tanulok, mert egyes tárgyakat olyan jól tudom, hogy első lehetek.” (III. 103.) A világ felé fordulás nyolc éves korban általában kíváncsiság formájában jelenik meg. Száz III. osztályosból 89 tanuló vallotta azt, hogy kíváncsi, és mindenről szeretne hallani. Meg kell jegyeznünk, hogy a kíváncsiságból még nem következik a tanulás és az iskola megszeretése. Vizsgálataink azt viszont bizonyították, hogy a gyermekek „kíváncsiságának” helyes pedagógiai megszervezése létrehozhatja a tanulók érdeklődését. Amennyiben az érdeklődést siker kíséri az iskolában, és az többszörösen megismétlődik, a gyermekek megszeretik a tanulást és az iskolát.

A IV. osztályos tanulók közül elég sokan adnak hasonló választ: „Szeretek tanulni, mert érdekeseket ismerhetek meg.” (IV. 214.) „Kíváncsi vagyok mindenre, felfedező vagy utazó szeretnék lenni.” (IV. 113.) „Kíváncsi vagyok mindenre, szeretek tanulni, mert megtudhatom mindazt ami érdekkel.” (IV. 72.) „Mindent szeretnék szétszedni.” (IV. 99.) A világ felfedezni „akarása”, illetve ennek „gyermekies” óhaja a IV. osztályosoknál éri el tetőpontját. Több esetben tapasztaltuk, hogy egy-egy tanító növendékeinek a 70—80%-a is szeret tanulni, és a gyermekek szívesen járnak iskolába. Megvizsgáltuk az okokat, és a sokféle összetett hatás közül a „felfedező” jellegű órávezetésben láttuk az említett nevelők legfőbb „titkát”. A 225 alsó tagozatos tanuló közül az I. osztályban 5%, a II. osztályban 6%, a III. osztályban 39%, a IV. osztályban 55% óhajt a szó fenti értelmében vett „felfedező” lenni. Érthető, hogy e pszichológiai sajátosság figyelembevételével előnyösen biztosítja a nevelői hatással, mint a külsővel való belső együttműködést (interiorizáció), ami a tanuláshoz szükséges pozitív viszony alakulására is hatással lehet.

Valamennyi osztályban (I—IV.) gyakori volt a következő tanulói nyilatkozat: „Akkor szeretek tanulni, ha óra közben csinálhatok is valamit.” (I. 31.) „Szeretek olvasni, mert betűket vágunk ki.” (I. 4.) „Azért szeretek olvasni, mert rakosgatjuk a betűket és ez olyan jó játék.” (I. 15.) „Szeretek számolni, mert akkor nem kell mozdulatlanul ülni. Korongokat, pálcikákat, golyókat, gesztenyéket, kavicsokat, gombokat rakosgatunk.” (I. 79.) „Szeretem a nyelvtant, mert padosorunként székre állunk, feltartjuk kezünket... és még sokféleképpen játszunk.” (II. 19.) „Szeretem a környezetismeretet, mert mindent a helyszínen megnézünk.” (III. 12.) „Könnyű volt az ige megtanulása, mert mindenki csinált valamit. Óra végére mindenki el tudta mondani, hogy mit nevezünk igének.” (III. 81.) „Jó a környezetismeretet tanulni, mert én forraltam fel a vizet, Gyurka pedig a párolgó edény fölé hideg üveglapot tartott. Ibi a forró vizet kitette az ablakba és 12 órára már jéggé is fagyott.” (III. 117.) „Szeretek fogalmazni, mert előtte kiosztjuk a szerepeket és eljátsszuk azt, amiről a fogalmazást írjuk.” (IV. 1.) A tanulók igen nagy száma emelte ki, hogy az olyan tanítási órákat szeretik, amelyekben nem kell hátra tett kézzel ülni, sőt lehet mozogni, ahol „csinálhatok is valamit”, mondják. Ezt az óhaját fejezte ki a 225 megkérdezett tanuló 97%-a. Ezt Sander (1930) „mobilitásnak” nevezte. A vizsgált életkor egyik valóban legfontosabb sajátosságát, a mozgásigényt a nevelők mintegy 30—40%-a tudja csupán figyelembe venni. A megkérdezett 100 tanító erre vonatkozóan az alábbiakat hozta fel magyarázatként:

a) A jelenlegi közoktatás körülményei között, amíg az egyes osztályok lét-

száma átlagosan 35—42 között mozog; a gyermekek cselekedtető oktatása nem szervezhető meg.

b) E szemlélet gyakori elterjedését nagyban akadályozza az a konzervatív megítélés is, hogy az a nevelő tud fegyelmezni, akinél az órák alatt teljes csend („halálos csend”) van, és a tanulók feszes vigyázban ülnek. A válaszokból az is világosan kiderül; hogy a tanítók egyetértenek a már említett mozgásigénynek megfelelő tevékenységi forma megszervezésével, de ennek megvalósítását objektíve akadályozza a magas osztálylétszám. Az is kiderül, hogy ugyanilyen hátráltató tényező az a hibás, de — sajnos élő — és ható nézet; amely a „halálos csend”-ben látja a fegyelmet. E szemlélet hívei nem tudnak különbséget tenni a szervezett munkatevékenységgel együttjáró „munkazaj”, és a semmittevésből, érdektelenségből adódó fegyelmezetlenség között.

Ezért különösen jelentősek a *megismerés és cselekvés egységének*, kölcsönhatásának problémakörébe vágó oktatáslélektani kutatások (dr. Salamon Jenő 1964). A pszichológusok között azonban abban a vonatkozásban egyetértés van, hogy az elvont fogalmakhoz vezető műveletrendszereket elsősorban a külső cselekvésből származtatják (dr. Kelemen László 1967.). Az is világos, hogy a belső pszichikus tevékenység a külső, cselekvéses műveletek belsővé válásából, interiorizációjából alakulnak ki (Galperin 1959.). A tanulók már említett cselekvésigényét és annak jelentőségét az iskolai ismeretszerzésben a pszichológiai kutatás sok vonatkozásban feltárta. (Bogojavlenszkij—Mencsinszkaja 1965).

Vizsgálataink arra is felhívják a figyelmet, hogy az I—IV. osztályos gyermekek még *különleges, bensőséges viszonyt kívánnak kialakítani környezetükkel*. A tanult ismereteket és az órák anyagát is „*énvonatkozásban*” (Clauss—Hiebsch 1964), teljes átéléssel kívánják lebonyolítani. Megjegyezzük, hogy ez a sajátosság elsősorban az I. és II. osztályosokra jellemző. Ennek az „élményesített” ismeretszerzésnek legfőbb feltétele a tanítási órák érdelemgazdagsága. A tanítók többsége — mintegy 50—60%-a — tudja megteremteni az átélés ezen érzelmi szituációját. Ennek eredményeként a 6—10 éves gyermekeknek örömet jelent a tanulás. Az ismeretszerzés élményesíthetősége nélkül a tanulás, a gyermekek számára, a felnőttek által rájuk erőszakolt külső követelés marad csupán. Ebben az életkorban, ha az élményszerűséget nélkülöző tanítási szituáció éveken keresztül állandósul, néha egy életre szóló antipátiát alakíthat ki a tanulóval szemben, s ezzel a személyiség fejlődésének gátló motíválójává válhat. A kérdésnek a személyiség oldaláról történő megközelítése világossá teszi, hogy az élményszerű oktatás nemcsak a napi tanulmányi feladatok teljesítésére ösztönzi a gyermeket, hanem *pszichológiailag megalapozza a későbbi önképzés szükségességét is*.

Ebből a szempontból különösen jelentős motívum a *sikerélmény*, amelynek igen nagy szerepe van az iskolához, a tanuláshoz való pozitív viszony kialakításában.

A megkérdezett K. L. és N. kezdbetűs nevű I—IV. osztályos tanulók 51%-ának nyilatkozata közvetlenül, vagy közvetve a sikerélményre utaló indítékokra enged következtetni. Bizonyára nem véletlen, hogy e tanulók 50,5%-a szeret tanulni és szívesen jár iskolába. A siker forrásait a következőkkel magyarázzák: a) a tanító a jó feleleteket megdicséri, b) a szüleknek szerzett öröm, c) az osztálytársak előtti eredményes szereplés, d) és a legtöbb esetben fellépő „olyan jó érzés” megjegyzés szerepel. A sikerélmény a gyermeki személyiség fejlődésének egyik elengedhetetlen pszichológiai feltétele.

Témánk szempontjából különösen fontos lenne a *sikerélmény* és az *önértékelés* összefüggésének több oldalú elemzése. A gyermekek válaszai arra engednek következtetni, hogy ebben az életkorban az önértékelés még viszonylag gyengén fejlett. Önértékelésük forrása rendszerint a tanító, a szülők és az osztálytársak megnyilvánulásaira vezethető vissza. A személyiség fejlődésének pedig egyik igen fontos szubjektív feltétele „*önnevelő képessége*”, ami elképzelhetetlen megfelelő önértékelés nélkül. Egyetértünk *Petrikás Árpád* (1964) erre vonatkozó megállapításával, hogy: „Az önértékelés mozzanatai tükrözik a tanuló személyiségéről kialakult véleményt éppúgy, mint az önelemzés, önkontroll eredményeit és hiányosságait. A nevelési folyamatban egyetlen aspektust sem választunk el az individuumnak a nevelő hatásra adott szubjektív válaszaitól.”

A kisiskolás korban a gyermekeknek nincsenek biztos mércéik, amelyekkel megítélhetnék teljesítményüket és személyiségüket. A tanító ítélete az ilyen korú tanulók számára nemcsak abszolút értékrendet jelent. A nevelői értékítélet felébreszti bennük saját tetteik — eredményeik és mulasztásaik — iránti felelősségtudatot. Ily módon a rendszeres sikerélményben részesülő gyermekek könnyebben tanulják meg a nehezebb feladatot, úgyszintén könnyebben viselik el a sikertelenséget, sőt még a konfliktusokat is. Általános tapasztalat szerint a kisiskolások személyiségportréjának legfőbb jellemzője a kiegyensúlyozottság és a cselekvő aktivitás.

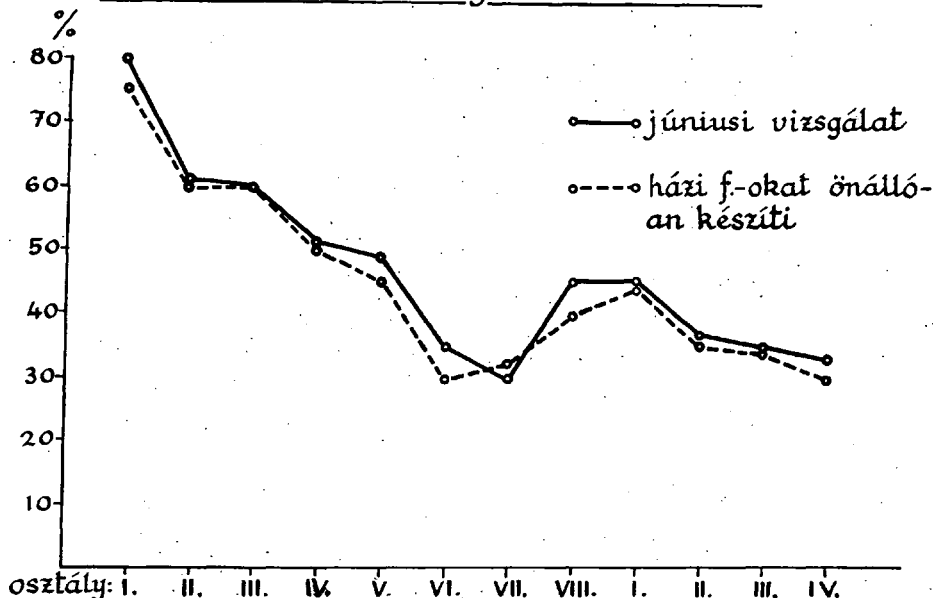
Meggyőzően igazolja ezt mintegy 50 sikerélményben gazdag gyermekkel folytatott csoportos beszélgetésünk. Feltűnt számunkra a kiegyensúlyozott lelki állapot, amelyet mind a nevelői, mind a szülői tapasztalatok is megerősítettek. Közöttük nem találtunk egyetlen „*gátlásos*” tanulót sem. Szinte valamennyien igen gyorsan képesek voltak a kapcsolatfelvételre. Meglepett bennünket a többség sokoldalú és széles skálán mozgó érdeklődése. Nyíltan és őszintén beszéltek magukról, társaikról, olvasmányaikról és egyéb témákról.

Az iskolai tanuláshoz való viszony alakulásának másik fontos tényezője a tanítási órákon elsajátítandó ismeretek megértésének szintje. E problémával (*Lénárd Ferenc, Surányi Gábor, Radnai Béla* 1959) a megértés lélektanát kutató pszichológusok sajátos feladatmegoldó situációkban foglalkoznak. Mi csupán utalni szeretnénk az iskolai ismeretszerzés folyamatában szükségszerűen kialakítandó megértési szint értékeire. A megvizsgált 225 alsó tagozatos tanuló közül 62%-a úgy vélekedett, hogy az iskolában feldolgozott ismereteket jól megérti. Ezt megerősítik a következő, leginkább tipikus nyilatkozatok: „Szeretek számolni, mert mindent értek.” (I. 13.) „Azóta szeretem az egyszeregyet amióta megértettem, hogy gyors összeadásról van szó.” (II. 102.) „A mértékeket azóta tudom, amióta megértettem a váltószámokat.” (III. 19.) „A »fejbeli« számolással mindaddig nem boldogultam, amíg a helyiértékeket és azok átváltását meg nem értettem.” (IV. 210.) „Szeretek tanulni, mert a tanító néni jól magyaráz, és én könnyen megértem, amit tanít.” (IV. 79.) „Szeretek tanulni, mert meg tudom csinálni a leckét.” (IV. 41.) Az ismeretek megértésének kérdése *komplex probléma*. Előfordul, hogy a tanulók egyes tantárgyak ismeretanyagát megértik, más tárgyaknál pedig komoly nehézségeik vannak. Erre utal a 2. számú ábra is, amely a matematika megértésének adatait mutatja be.

A statisztikai értékek az alsó tagozatos tanulók viszonylag jó megértési százalékát mutatják. A tanulók a gyors megértés legjobb módszerének a cselekvéssel összekötött tevékenységet, a szemléltetést, a sémarajzokat és a különböző modellek bemutatását tartják.



## A matematika megértési vonala



2. számú ábra

A megértés legjobb bizonyítéka a házi feladatok önálló elkészítése. Az alsó tagozatban az önálló házi feladatot írók (2. számú ábra alapján mutatjuk be) átlaga 60%. A többi 40%-nak a szülei, testvérei segítik elkészíteni a házi feladatot.

Az ismeretek megértésében és a tanulás megszerettetésében jelentős helyet foglalnak el az oktatás módszerei. A 225 kisiskolást megkérdeztük arról, hogy melyek a leggyakrabban előforduló oktatási módszerek. (Az egyes módszerek megjelenési formáit előzetesen ismertettük velük.) A tanulóknak az elbeszélés és a magyarázat megértése után a jártasságban, a készségben realizálódó teljesítménytudásra lenne szüksége. A tanulók véleménye szerint kevés a gyakorlás. Ezzel is magyarázható a felső tagozatos nevelőknek az a közismert panasza is, hogy a tanulók egy részének írási, olvasási, számolási, továbbá helyesírási készsége sok kívánnivalót hagy maga után.

Megemlítünk még néhány fontos motívumot, amelyek tovább segíthetik a gyermekek számára a tanulmányi tevékenység megszeretését. Arra a kérdésre, hogy a tanítási órán alkalmazott módszerek, eljárások közül melyek a legkedveltebbek, így válaszoltak: a mese (81%), a játékos mozgás (79%), a dramatizálás (71%), a színes szemléltető képek (70%), a filmvetítés (67%) stb. E módszerek közkedveltségét a tanulók magas számú válaszai igazolják.

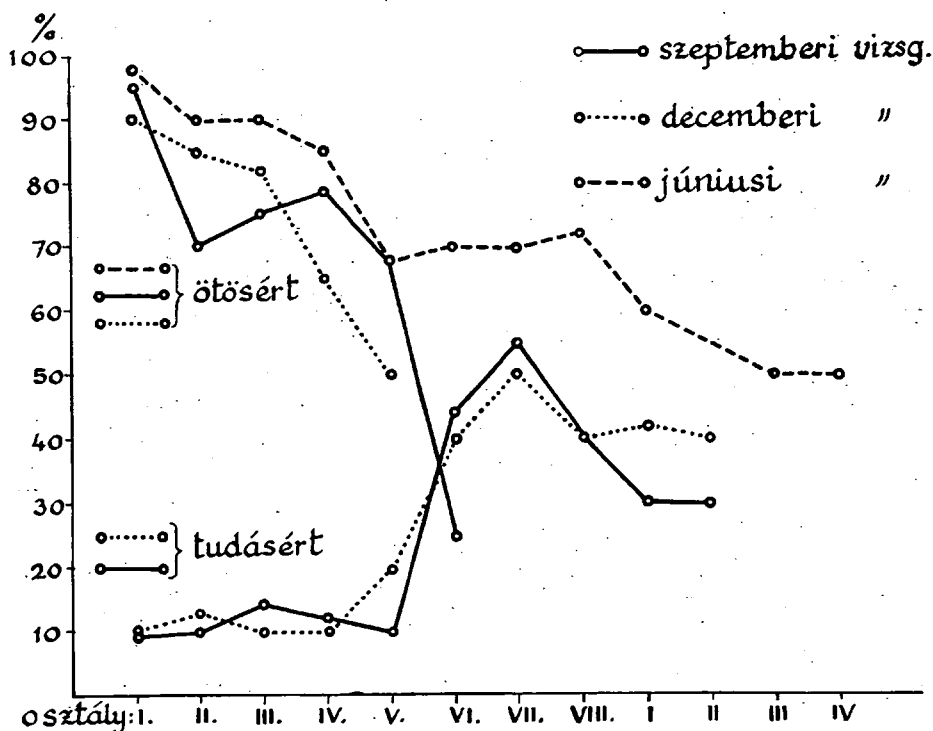
A gyermekek tanuláshoz való viszonyát nagyban befolyásolja a teljesítményük, amely az osztályzatban realizálódik. Vizsgáljuk meg röviden a 3. sz. ábra értékeit. Az adatok arról győznek meg bennünket, hogy az iskolában az érdemjegyek van a legnagyobb motíváló szerepe.

Az alsó tagozatos tanulók 79,7%-ának (a szeptemberi vizsgálat) csaknem a legközpontibb problémája az, hogy jó érdemjegyet szerezzen, méghozzá lehe-

tőleg ötöst. A jó jegyért folyó küzdelem vagy igény állandóan fokozódik úgy, ahogy közeledik az év vége. Év végén 9,5%-kal több tanuló szeretne ötösre felelni, mint év elején. Megjegyezzük, hogy ezzel az általános törekvéssel egyidőben jelentkezik egy *új, magasabb rendű motívum, a tudásért történő ismeretszerzés*. Ez az új motívum III. osztályban jelenik meg 9%-os értékkel, IV. osztályban fokozódik és 10%-ot ér el. Év végére ez a százalékos érték növekszik. III. osztályban 1%-kal, IV. osztályban pedig 3%-kal. E tények azt igazolják, hogy az iskolai hatások helyes irányba fejlesztik e tekintetben a tanulók személyiségét, ugyanis a külső követelések már belső motívumokká válnak.

Ugyancsak a külső hatások belső motívumokká válását bizonyítja a 4. számú ábra is. Az ábrán azt kívánjuk bemutatni, hogy a tanulók mikor és hogyan értik meg azt, hogy a tanulás segítségével juthatnak el életük céljához. Az iskolai, a családi követelések egyéni célokkal történő szerveződése során kialakul a tanulók azon célszerű életfelfogása, amelynek alapján megértik, hogy a tanulásnak konkrét értelme és célja van. Belátják, hogy a tanuláson keresztül jutnak el életük céljához. A személyiség ilyen beállítódása ez időtől kezdődően az egyik legfontosabb belső motíválója lesz az iskolai tevékenységnek. A szeptemberi vizsgálat alkalmával ez a IV. osztályban 6%-os, decemberben már 15%-os értéket mutat. Meglepő, hogy e jelenség az év végén nem jelentkezett.

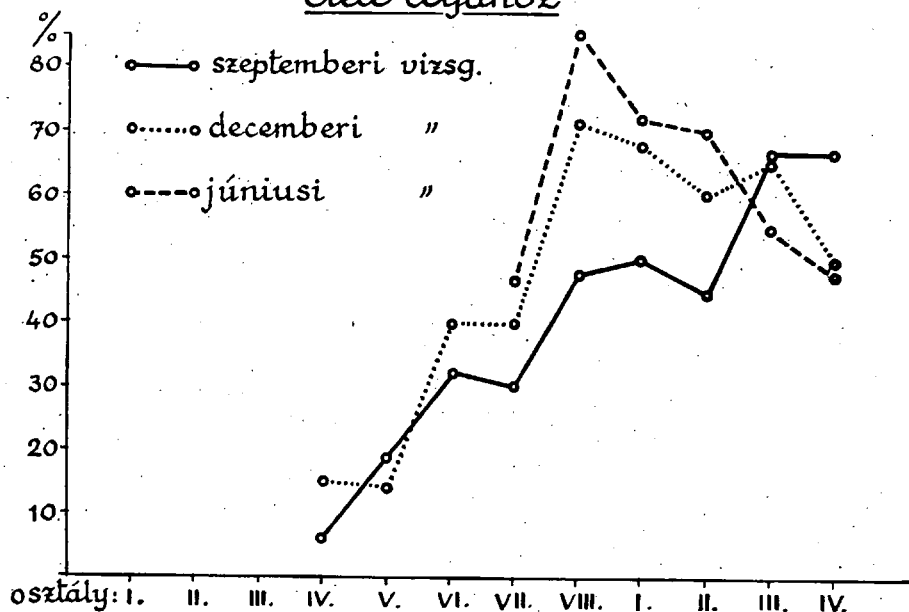
## A jó osztályzatért, a tudásért



3. számú ábra

A tanulók válaszaiból az derül ki, hogy a túlterhelés időlegesen elhomályosítja, gátolja a személyiség beállítódását. Rubinstein (1964) szavaival fogalmazva, a tanulás fontos motiválója lesz az előzőekben már említett közvetett érdeklődés, a hasznosság, a gyermek jövője, érdekei stb.

### Tanuláson keresztül jut el élete céljához



4. számú ábra

b) A felső tagozatos tanulók 35,5%-a — a szeptemberi mérés adatai szerint — szeret tanulni, és azt vallja, hogy a tanulás életük természetes részévé vált. Ezen százalékos értékek az első számú ábrán találhatók. A decemberi mérés időszakára az előző érték 5,5%-kal, ez év végére még további 2%-kal csökkent. Megjegyezzük még, hogy a felső tagozatos serdülők tanuláshoz való pozitív viszonya 14,5%-kal alacsonyabb, mint a kisiskolásoké. A 35,5%-os adat felveti a kérdést, hogy az iskola miért csak a tanulók kisebb hányada számára tudja biztosítani a tanulás örömet.

Vizsgáljuk meg az egyes osztályok adatait az 1. számú ábrán látható mutatók alapján. Megállapíthatjuk, hogy az V. osztályosok szeptemberi és decemberi értékei hasonlóak az alsó tagozatosokéhoz (51, 35%). Az év végi érték azonban meglepően alacsony (33%). E 18%-os értékcsökkenés mögött kedvezőtlen hatásokat kell keresnünk. Az általános iskolai korosztályok közül a VI. osztályban kaptuk a legalacsonyabb (szeptember 20%, december 18%, június 18%) értékeket. A VII. osztályos tanulók tanulási viszonya a VI. osztályéhoz viszonyítva jobb (szeptember 26%, december 20%, június 23%). Öröndetesen növekszik a VIII. osztályosok tanuláshoz való pozitív viszonya (szeptember 31%, december 45%, június 30%). A tanulás iránti érdeklődés rendszerint ösz-

szefügg a serdülők pályaválasztásával. A júniusi 30%-os alacsony értéknek több oka van: a fokozott tanulmányi megterhelés, a más jellegű érdeklődés stb., de ezen túlmenően az is lényeges tényező, hogy egyes tanulók számára csökkent a továbbtanulás esélye, s ez szükségképpen ambícióvesztést idéz elő.

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a tanulók szerint melyek azok az iskolai hatások, amelyek a tanulást természetessé, érzelmileg is pozitív élettevékenységgé teszik.

Å tanulás megszerettetésének egyik legfontosabb feltétele a serdülők érdeklődésének olyan jellegű, élményszerű kielégítése, amely az érdeklődést nemcsak „újratermeli”, hanem a személyiség fejlődése számára előnyös irányt is szab. Bemutatunk néhány tipikus választ: „Minden érdekel és izgat, amit nem ismerek.” (V. 73.) Ez a példa is mutatja, hogy a prepubertásban a tanulók érdeklődése a tárgyi világ felé fordul, de érdeklődésük még nem körülhatárolt. Amennyiben az iskolai hatások ezen izgalmi kíváncsiszkodást tartalommal tudják megtölteni, a gyermek szívesen fordul a tanulás irányába. „A kísérletek érdekelnek.” (VI. 33.) A kíváncsiság kielégítésének érdekes formája felé fordulnak. „Szeretem a fizikát és a kémiát.” (VII. 11.) „Szeretem az irodalmat, mert érdekelnek az emberek.” (VIII. 57.) A két utolsó válaszban az iskola keltette érdeklődés már differenciálódott, és konkrét tevékenységben jelentkezik. Az utolsó válasz már arra is utal, hogy a tárgyi érdeklődés mellett fokozódik a személyiség, az ember iránti érdeklődésük is.

Amíg a 6—10 éves korban a „felfedező” nevelői hatás vonta magára a figyelmet, addig a 10—14 éves korban már az alkotó öntevékenységre való törekvés jellemzi őket, amelynek egyik realizálása a *kísérletezés*, a jelenségek belső törvényszerűségeinek érzékelhetővé tétele. Mindenről személyesen akarnak meggyőződni. Ha az iskola ezen életkori sajátosságok figyelembevételével szervezi meg az iskolai tevékenységet, és segíti a kamaszok ezen törekvéseit, akkor szinte szenvedélyesen vetik bele magukat a tanulásba ezek a tanulók. Az iskolai ismeretek egyszerűen lenyűgözik őket, ha a kísérleteket saját maguk végezhetik. „Addig sehogy sem értettem a keverék és a vegyület különbségét, amíg magam nem végezhettem el a kísérletet. Boldog voltam és napokig foglalkoztatott. Rájöttem, hogy nem is lennék rossz tanuló, ha mindent kísérletszerűen tanulhatnék meg.” (VII. 13.) Megvizsgáltuk a gyermekkísérletek problémáját. Száz VIII. osztályos tanuló közül kémiai kísérletet egyénileg 12-en, fizikából 24-en végeztek. Ezen arányok nagyon alacsonyak, s így nem csodálható, ha a tanulók a matematika után e tárgyakat kedvelik legkevésbé. Vizsgálatunk során meglepődve tapasztaltuk, hogy az egyik VIII. osztály tanulói kivétel nélkül a fizikát jelölték meg a kedvelt tantárgyuknak. Az okokat keresve megtudtuk, hogy minden téma feldolgozását kísérlet követi, azaz a tanulók egyéni kísérleteket végeznek. *A tanulók öntevékenységi igénye e korban kísérletező, „kutató-felfedező” formában jelentkezik.*

Ugyancsak az öntevékenység körébe tartozik az idegen nyelvek olyan módon való elsajátítása, amikor a *beszélgetés* kerül előtérbe. A megkérdezett 225 felső tagozatos tanuló közül csak 35% az, aki *társalgás formájában tanulja az idegen nyelvet*. Ezek a serdülők a legnagyobb örömmel emlegetik az órákat. Az idegen nyelvek társalgás formájában tanuló 50 serdülőből 78% önállóan oldja meg a házi feladatát és nem fordít az órára való felkészülésre 30 percnél többet. Ötven, idegen nyelvet hagyományosan tanuló gyermek közül csak 25%

írja a házi feladatát önállóan. A tanulók órára való felkészülése 30—50 percet vesz igénybe.

A serdülők öntevékenységeének harmadik formája az *önálló és csoportfoglalkozás*. E probléma alapkérdéseivel foglalkozik Buzás László (1966). Vizsgálataiban a tanulók így nyilatkoznak: „Szeretek tanulni, mert a csoportfoglalkozások élvezetesebbek, mindenki töri a fejét, gyorsan megértjük és megoldjuk a feladatokat. Csoportban nem nyugszunk bele abba, hogy nem tudjuk megoldani a feladatot. Újra- és újra kezdjük. Mindenki igyekszik megmutatni, hogy mit tud, tehát egy kicsit versenyzünk is. Egyedül olyan gyorsan letörök az ember.” (VIII. 71.) „Boldog érzéssel vettem tudomásul, hogy József Attilát én mutathatom be a bevezető órán.” (VIII. 9.)

A vizsgálatokból az is kiderült, hogy a serdülőket a tárgyi ismeretek mellett az *emberi kapcsolatok is érdeklik*. Az egyik osztályban a tanulók 98%-a azt válaszolta, hogy szereti a történelmet. A tanulók azt a magyarázatot adták erre, hogy a tanár óráin az *emberek életét ismerhetik meg* különböző történelmi korokban, és nem ragaszkodik az általuk annyira „utált” adathalmazhoz. Ugyanezt tapasztaltuk az irodalommal kapcsolatban is, ahol a tanár az egyes írókat, azok műveit életközélből mutatja be, ott a tanulók szeretik az irodalmat, és szívesen tanulnak. „Azért szeretem az irodalmat, mert a szereplők tulajdonságaiban saját és a környezetemben élő emberek lelki tulajdonságaira ismerek. Türelmetlenül keresem a saját problémáimra a feleletet.” (VIII. 1.) A válaszokból világossá válhatott előttünk, hogy *a kamaszok minden tantárgyban a valóságot úgy akarják megismerni, amilyen az ténylegesen*. Ez természetesen nem zárja még ki a kalandos, az érdekfeszítő, az izgató, az érdekes, a nyugtalanító keresését sem. Sőt, azok iránt a tanítási órák iránt érdeklődnek különösen, amelyekben *a tanár meg tudja teremteni a szükséges értelmi és intellektuális feszültséget*.

A tanulói válaszokból azt is megtudhatjuk, hogy a versenyigény helyes felhasználása is növelheti a serdülők tanuláshoz való pozitív viszonyát. „Ha az órákon versenyzünk, mindenki figyel, izgalomba jön és dicsőséget akar szerezni a csoportjának.” (VIII. 33.)

Sajátos összefüggést jelent a *verseny, a sikerélmény és a serdülőkori „éntudat” fejlődése*. „A versenyben a feszültség érzése mellett a sikernek érték-mérő szerepe is van.” (VIII. 13.) Más válaszok is arról győznek meg bennünket, hogy a versenyben a serdülő kipróbálhatja teljesítőképességét, ami önismérete, önértékelése számára jelentős. A közös siker felszínre hozza és reálisá teszi a serdülő becsvágyát. Módot ad önmaguk kritikus megfigyelésére is, ami segíti „éntudatuk” reális fejlődését. E probléma körébe tartozik még a tanulók egyéni teljesítményének érdemjegyben kifejezett sikere is. A 3. számú ábra értékei alapján láthatjuk, hogy V. osztályban még a tanulók 50%-a az ötösért küzd, bár megjelent már a belső motiváció is, a tudás igénye (14%). Jellemző e két tényező kettőssége, ti., hogy az ötösért való közvetlen erőfeszítést nem méltányolják. Feltehetően a VI—VIII. osztályban ezért nem is adtak a kérdésre választ sem szeptemberben, sem decemberben. Ellenben az év végén mégis mintegy 70% közvetlenül a jó osztályzatért tanul. A 10—14 évesek választ keresnek arra a kérdésükre is, hogy mit tudnak, mennyit érnek, és ebben is segíti őket a tanár tárgyilagos osztályzata.

A tanulás természetes életformává válásában nagy segítségükre van a 4. számú ábrán százalékos értékekben látható azon felismerés, hogy a tanulás élet-

céljuk elérésének legfontosabb eszközévé lesz. Ötödik osztályban a felismerés még csak 18, illetve 14%, VI. osztályban 32, illetve 40%, VII. osztályban 30, illetve 40, majd év végén 47%, VIII. osztályban 48, illetve 71, év végén pedig 85%.

Az iskolai tanulás egyik legfontosabb tényezője a *tanítási órákon elsajátítandó ismeretek megértése*. A 225 felső tagozatos tanuló 51%-a (11%-kal kevesebb, mint az alsó tagozatosoké) vallotta azt, hogy az iskolában közölt ismereteket többségében megérti. 49%-nak a tanuláshoz való viszonyát nagymértékben zavarja az, hogy időről-időre megértésbeli hiányosságai vannak. A 2. számú ábrán látható, hogy például a matematika megértése V. osztályban 49%-os, VI. osztályban 35%-os, VII. osztályban 30%-os, VIII. osztályban pedig 45%-os. Az ábra világosan mutatja azt is, hogy a házi feladatok önálló elkészítése függvénye a megértettségnek. Amíg az alsó tagozatos gyermek házi feladatát a szülők és testvérek segítik megoldani, addig erre a felső tagozatos tanulók többségének nincs lehetősége. Így a tanulók 55—70%-a másolja a házi feladatokat.

Az ismeretek megértésében fontos tényezők az órán alkalmazott módszerek. A 225 felső tagozatos tanulót megszavaztattuk, hogy melyek az órán leggyakrabban alkalmazott módszerek. A válaszok alapján az alábbi sorrendet állítottuk fel: 1. a magyarázat 80%-ban, 2. az elbeszélés 10%-ban, 3. a beszélgetés 5%-ban, 4. a bemutatás, a kísérlet és a vetítés 5%-ban. Az alsó tagozatos nevelőkhöz viszonyítva a felső tagozatban tovább fokozódik a tanári foglalkozások „centrikus” jellege, ami fokozatosan csökkenti a tanulás iránti érdeklődés intenzitását.

A tanulókat megkértük, hogy a kedveltségi foknak megfelelően rangsorolják az oktatásban használatos módszereket. Az alábbi sorrendet kaptuk: 1. a bemutatás, a kísérlet a modell, a rajz és vetítés 80%, a jelenlegi 5%-kal szemben, 2. a beszélgetés és a magyarázat 10%, a jelenlegi 85%-kal szemben, 3. az elbeszélés, a dramatizálás 5%, a jelenlegi 10%-kal szemben, 4. az önálló- és csoportfoglalkozás 5%.

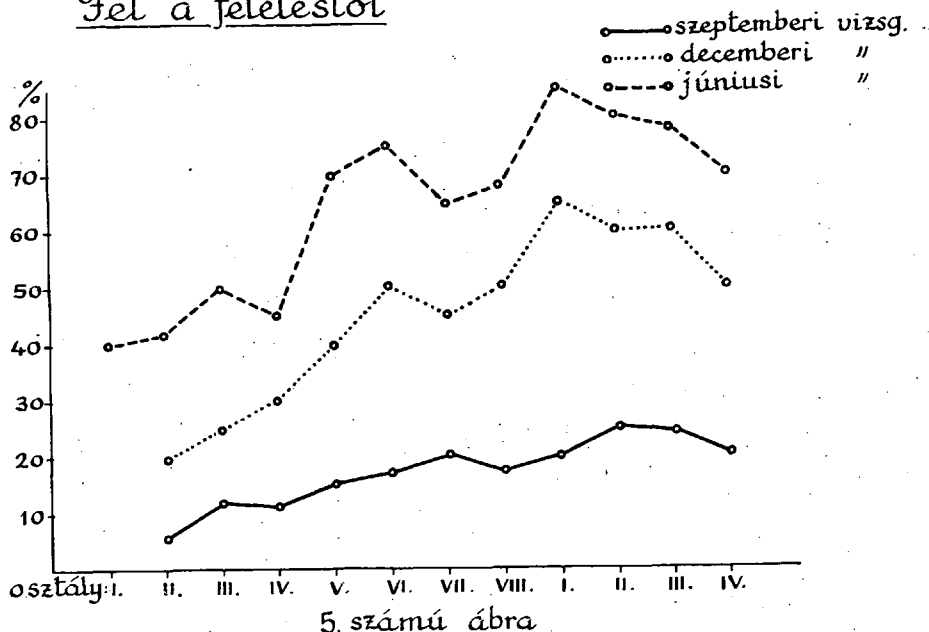
A tanítási órákkal szemben a tanulók még az alábbi igényeket támasztják: *vidám hangulat, mozgalmasság, érdekesség, élményszerűség*. Az óra logikai vezetése jelentsen izgalmat, legyen a tanulók értelmi és gondolati sajátosságainak megfelelő, kapcsolódjon az emberhez, lelkesítsen, legyen változatos és „segítsen a világ titkainak felkutatásában.”

## B) Negatív iskolai motívumok

A pozitív jellegű iskolai hatások után vizsgáljuk meg a negatív motívumokat is.

a) Kisiskolás korú tanulók szeptemberben vizsgált válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy 9,7%-a fél a feleléstől. (Lásd az 5. sz. ábrát.) Örömmel tapasztalhattuk, hogy az I. osztályos tanulók a feleléssel szemben nem éreznek félelmet. A II. osztályban a tanulók 6%-a, a III. osztályban 12%-a és a IV. osztályban 11%-a érez félelmet. A decemberi vizsgálat „félelem” értéke 25% (átlag), 15,3%-kal magasabb, mint a szeptemberi. Az év végi adatok értéke 44%, a félévihez képest további 19%-kal magasabb. Az értékek emelkedése meggyőzhet bennünket arról, hogy a félelem a leggyakrabban előforduló és lélektanilag a legsúlyosabbnak ítéltető negatív iskolai hatásokhoz sorolható. E probléma

## Fél a feleléstől



5. számú ábra

alapvető kérdéseit Bakonyi Pál (1963) vizsgálja a tanulókkal történő egyéni bánásmód oldaláról.

Az iskolai félelem leggyakrabban előforduló oka: *a felelési szituációban rejlő bizonytalanság, védtelenség és a következménytől való rettegés*. A tanulói válaszok alapján még a következő félelmet keltő hatások fordulnak elő az iskolában: *a büntetés, a túlzott szigor, a nevelő durva magatartása, a türelmetlenség, a megszegyenítés, a megalázás és a testi fenyegetés*: „Nagyon félek a feleléstől mert ha valamit nem tudok, a tanító néni nagyon kiabál.” (IV. 17.) „Azért félek a feleléstől, mert ha nem tudok „kiállítanak”, és szégyenlem magam.” (IV. 71.) „Ha a régi leckét nem tudjuk, a tanító néni „pofon” üt bennünket.” (IV. 11.) „Félek a feleléstől, mert ha nem tudok, mindenki kinevet és még csúfolnak is.” (III. 74.) „Félek, mert nem értem a számtant.” (III. 71.)

A negatív hatások közül a második csoportban említjük az ismeretek megértésének hiányát és *a nevelők túlzottan tanmenet-követő tempóját*. Gyakran előfordul, hogy a tanulók egy része még nem értette meg, vagy nem gyakorolta be az ismereteket, és máris továbbhaladnak. Adatainkból kiderül, hogy a negatív hatások körébe sorolható jelenség lehet még *a tanítási órák élménynélkülisége, a cselekedtetés, az érdektelenség, a bensőséges miliő megteremtésének elmaradása, a sikerélmény, a törődés hiánya, az unalomig egyhangú tanítási órák, foglalkozások, néhány helyen a korszerűtlen tárgyi felszerelés és a magas osztálylétszámok*. Ez utóbbihoz kapcsolódó tapasztalatunk az, hogy ahol az osztálylétszám harmincon alul volt, a gyermekek tanuláshoz való pozitív viszonya emelkedő tendenciát mutatott.

b) A felső tagozatos tanulók szeptemberben vizsgált válaszlai alapján megállapítottuk, hogy 17% fél a feleléstől, az alsó tagozatosok 9,7% értékével szem-

ben. E tekintetben az egyes osztályok értékei nem mutatnak nagy eltérést, bár az adatok megoszlása az osztályok számának növekedésével fokozatosan emelkednek.

A decemberi és júniusi időszakra a feleléstől való félelem adatai feltűnő arányban megnövekednek. Ötödik osztályban a szeptemberi alapértékek 25%-kal, a júniusi további 30%-kal, a VI. osztályban decemberben 25%-kal, júniusban további 25%-kal, a VII. osztályban decemberre 25%-kal, júniusra további 20%-kal, a VIII. osztályban decemberre 33%-kal, júniusra további 18%-kal emelkedett. Példaként bemutatunk néhány tipikus tanulói indoklást: „Ahogy haladunk előre a tananyagban egyre több lesz a tudásbeli hézag. Annyira nem gyakoroljuk be az ismert anyagokat, hogy arra bármikor emlékezzünk.” (VII. 77.) „Ahogy közeledik az év vége, úgy bizonytalanodunk el az ismeretekben és ez rettenetesen felfokozza a félelmünket.” (VIII. 9.) „Szerintem, amit tanulunk az nem lenne túlságosan sok, ha kellően hangsúlyoznák az ismereteket, és a fontosakat nagyon begyakorolnánk úgy, mint az egyszerűet. Sajnos a lényegeset és a lényegtelenet a felelésnél egyformán tudni kell. Ebből következik, hogy félévkor már alig tudunk valamit, és teljesen elbizonytalanodunk.” (VIII. 11.) A tanulói válaszok utalnak arra, hogy a leggyakrabban előforduló negatív hatások között a túlzott empirikus ismeretanyag nyújtása is jelentkezik. Az ilyen módon szervezett órák általában pozitív élményhatás nélkül telnek el, s a tanulóknak legfeljebb csak 8–10%-a részesül sikerélményben.

Adatgyűjtésünk során negatív hatásként jelentkezett a túlzott nevelői központúság, aminek következményeként a tanulók passzív szemlélői lesznek az iskolai tevékenységnek. Ebből következik, hogy a tanulói aktivitás háttérbe szorul, ami a gyermeki személyiség fejlődését lassítja, sőt esetenként bizonyos személyiségtorzulások kiváltó okává lesz. Ide tartozik az ismeretanyag megértésének hiánya is. A 2. számú ábrán bemutattuk, hogy a matematika megértésének átlagértéke a vizsgálat mintavételi területén 30–49% között van. A házi feladatot másolja 30–45%. Az orosz házi feladatot a vizsgált területen a VIII. osztály 64%-a másolta.

Külön vizsgálatot érdemel a *serdülők becsvágya és teljesítményük közötti ellentmondás*. A serdülőkör életkori sajátosságaiból következik, hogy nagy tervek szönek és ábrándoznak. A tanulmányi tevékenység területén a 225 megkérdezettnél is tapasztalhatjuk ugyanezt. Vizsgálataink azt mutatják, hogy a kamaszok érdemjegyben kifejezett becsvágya kb. 0,5–1 átlag osztályzattal magasabb a tényleges helyzetnél. Íme néhány nyilatkozat: „Szeretnék 4,7-es tanulmányi átlagot elérni, ez az én álmom”. (VIII. 39.) Az idézett tanuló átlaga 3,8. „Kitűnő szeretnék lenni.” (VII. 11.) E tanuló átlaga: 4,2.

A gyermekekkel végzett képességvizsgálatok alapján kiderítettük, hogy becsvágy-szintjüket tükröző „álmaik” megvalósításához rendelkeznek a megfelelő pszichikai előfeltételekkel. Az esetenként sorra kerülő egyéni vizsgálatok eredményeként is hasonló tapasztalatra jutottunk. Ennek alapján bizonyára nem túlzott olyan következtetés levonása, mely szerint a serdülők többségénél megtaláljuk a szóban forgó „becsvágy-szint” eléréséhez szükséges legfontosabb személyiségjegyeket (érdeklődés, képeség, motiváció).

Ennek ellenére vizsgálati eredményeink arra is felhívják a figyelmet, hogy a serdülők az önmaguk által kialakított becsvágyszint és a tényleges tanulmányi teljesítmény közötti ellentmondásokat rendszerint élmény-konfliktus formájában élik át. Ennek az ellentmondásnak a feloldása, illetőleg a belőle következő



élmény-konfliktus sikerélménnyé való átalakítása feltételezi a tanuló személyiségének alapos megismerését s a helyesen értelmezett egyéni bánásmód pedagógiai ráhatásának céltudatos érvényesítését.

A vizsgálati adatok alapján bemutatott pozitív és negatív jellegű motívumok az ifjúság tanulmányi tevékenységében szükségszerűen kölcsönhatásban vannak, s így nem is lehet őket kategórikusan elválasztani vagy akár szembeállítani. A differenciálást csak a feldolgozás jobb áttekinthetősége miatt tartjuk indokoltnak. Az anyagból eléggé egyértelműen kiderül az, hogy a tanulmányi tevékenység motívumai meglehetősen dinamikusak és számos tényezőtől függenek. Bár jelentős befolyást gyakorolnak az iskolához való viszony alakulására mégis az a véleményünk, hogy ebben az esetben kétoldalú pszichológiai összefüggéssel van dolgunk. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanulás indítékai jelentős mértékben befolyásolják a tanulók iskolához való viszonyát, ugyanakkor az iskolai munka pedagógiai és pszichológiai megszervezése valamilyen formában feltétlenül visszahat a tanulási motívumok fejlődésére. E kölcsönhatás felismerése vagy még pontosabban tudatosulási szintje olyan személyiségformáló tényezőként értékelhető, amely rendkívül nagy hatást gyakorol a különböző életkorú tanulók egész magatartásának alakulására. Vizsgálatunk folytatásaként ezt a problémát kívánjuk tanulmányozni.

\*

Összegezőként megállapíthatjuk, hogy a vizsgálati eredmények szerint iskoláinkban ma már egyre szélesebb körben adottak azok a pszichológiai és pedagógiai feltételek, amelyek kedvezően hatnak az ifjúság tanulási motívumainak fejlődésére és ezen keresztül iskolához való viszonyának alakulására. A motívumok pozitív irányú fejlődésére különösen nagy hatással van az ismeretnyújtás élményszerűsége, a foglalkozások „felfedező” és „alkotó-kutató” jellege, a tanuló öntevékenység megszervezése s nem utolsósorban az anyag megértése. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az iskolai órák és foglalkozások pszichológiailag is megalapozottak, vonzóak, érdekesek, s cselekvésre készítő élményt jelentenek mind a kisiskolások, mind a serdülők számára.

A tanulmányi tevékenységgel kapcsolatban tapasztalhatóak olyan kedvezőtlen pedagógiai feltételek is, amelyek a negatív tanulási motivációkat erősítik. Ezek közül a tanulói megnyilatkozások szerint leggyakoribb a sikerélmény elmaradása — amely a sok problémát okozó kudarc-élményben jelentkezik — a tanulók aktivitásának öntevékenységének, kezdeményező képességének mellőzése — esetenként tudatos háttérbe szorítása — a tananyag megértésbeli nehézségei, a tanulással kapcsolatos tevékenységi területek érdektelensége, érzelmi színtelensége, a félelmet, szorongást előidéző nevelési szituációk. E körülmények természetesen olyan motívumokat táplálnak a tanulóknál, amelyek az iskolával szemben közömbös, vagy súlyosabb esetben ellenszenves magatartást eredményeznek.

#### IRODALOM

Bogojavlenszkij—Mencsinszkaja, 1965. Az iskolai ismeretelsajátítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 289. l.

L. I. Bozsikov, 1958. Az ismeretek és szokások szerepe a tanulók személyiségének kialakulásában. Szovjetszkaja Pedagógika, 5. sz.

## TARTALOMJEGYZÉK

Dr. Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr. Kunsági Elemér, Nagyné dr. Varga Margit, dr. Nagy János, dr. Rózsa Éva és dr. Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai .....	3
Dr. Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában .....	21
Dr. Veczkó József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata .....	33

Felelős kiadó: a József Attila Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Karának dékánja

A kézirat nyomdába érkezett 1968. április hó. Készült linószedéssel,  
íves magasnyomással 4,56 (A/5) ív terjedelemben, 300 példányban,  
az MSZ 5601-59 és az MSZ 5603-55 szabvány szerint  
68-5926 — Szegedi Nyomda